

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

Laila Guzzon Hussein

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Bauru – SP

2016

Laila Guzzon Hussein

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Dissertação 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, Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

Bauru – SP

2016

Hussein, Laila Guzzon.

Língua portuguesa no ensino médio : repertórios de ensino no âmbito do programa São Paulo faz escola / Laila Guzzon Hussein, 2016
127 f.

Orientador: Jair Lopes Júnior

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

1. Habilidades. 2. Formação de professores. 3. Comportamentos-objetivos. 4. Análise do comportamento. 5. Língua portuguesa. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LAILA GUZZON HUSSEIN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profª Drª CAMILA DOMENICONI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profª Drª ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LAILA GUZZON HUSSEIN, intitulada **Língua Portuguesa no Ensino Médio: Repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo faz Escola**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Profª Drª CAMILA DOMENICONI

Profª Drª ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram e apoiaram durante esta jornada, mesmo que não tenham sido aqui citados, em especial:

Ao meu orientador Prof. Dr. Jair Lopes Júnior pela confiança e pelo constante aprendizado, desde os tempos da graduação;

A minha família, por acreditarem no meu potencial, pelo apoio incondicional e por sempre me lembrarem de seguir meus sonhos e conquistar o que desejo;

A minha melhor amiga Maria Flávia Calil, por estar presente todos estes anos ao meu lado, por acreditar sempre em mim e por apoiar todas as minhas decisões;

A minha amiga Heloisa Souza, que em um momento de desespero me incentivou a prestar o mestrado. Sem você este trabalho não seria possível;

Aos amigos que este mestrado me presenteou. Obrigado pelos momentos de diversão e apoio nos períodos de tensão. O “bonde” foi um lugar especial de muito amor e gratidão;

Ao Pedro Cisneros, por alegrar todos os meus dias, por sempre me lembrar do que sou capaz e enxergar sempre o melhor de mim;

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu e Profa. Dra. Camila Domeniconi, pelas importantes contribuições ao meu trabalho e pela forma atenciosa e carinhosa como a fizeram;

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

HUSSEIN, Laila Guzzon. Língua Portuguesa no Ensino Médio: Repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo faz Escola. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

Resumo

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo configurou dois materiais que explicitam diretrizes para o ensino de conteúdos em cada ano letivo nos ciclos da Educação Básica: o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e o Caderno do Professor. Evidências da Análise do Comportamento advogam que o planejamento de condições de ensino deve ser precedido pela especificação de comportamentos terminais e intermediários que definem as aprendizagens previstas. Esta pesquisa objetivou investigar condições de interação com o professor que poderiam desenvolver repertórios de ensino necessários para o estabelecimento das aprendizagens preconizadas em documentos oficiais para Língua Portuguesa na 1ª série do Ensino Médio. O procedimento adotado foi dividido em duas fases. A Fase 1, constituída em quatro etapas, tinha como objetivos conhecer a trajetória profissional da professora participante, descrever o planejamento para o semestre vigente e realizar a filmagem de duas Situações de Aprendizagem consecutivas. A partir de tais registros, obter estimativas da professora sobre correspondências estabelecidas entre as aprendizagens relatadas diante do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos documentos oficiais. A Fase 2, dividida em seis etapas, tinha como objetivos realizar em conjunto com a professora o planejamento de uma nova Situação de Aprendizagem que ainda seria ministrada; discutir sobre as habilidades prioritárias; investigar possíveis decomposições e relações de hierarquia de tais habilidades e estimar incidências das mesmas nos registros em vídeo. Na Fase 1, diante das filmagens, a professora relatou que ações dos alunos em interação com práticas de ensino seriam medidas diferentes de uma mesma habilidade mencionada nos documentos oficiais, sem qualquer especificidade entre condições didáticas e habilidades e sem qualquer relação de dependência hierárquica entre as habilidades. A ocorrência de uma mesma aprendizagem foi inferida em episódios diferentes, assim como um mesmo episódio foi estimado como constituído por diferentes aprendizagens. Na Fase 2, diante das condições de planejamento, a professora emitiu uma organização hierárquica entre as habilidades esperadas de uma nova Situação de Aprendizagem, bem como vinculou práticas de ensino com o desenvolvimento de habilidades específicas. Contudo, as análises dos vídeos atestaram a reincidência das características da Fase 1. Diferentes ações dos alunos, independentes das condições de interação com a professora, foram admitidas como evidências de diferentes aprendizagens, bem como medidas de uma mesma habilidade. Um mesmo episódio sustentava habilidades dispostas em diferentes níveis de complexidade independente da observância de qualquer relação de dependência entre elas. O planejamento da Situação da Aprendizagem da Fase 2 evidenciou que as condições de interação adotadas foram efetivas para estabelecer relatos verbais sob controle de evidências derivadas das análises dos efeitos das práticas de ensino emitidas pela professora nas aulas da Fase 1. Contudo, as restrições instrucionais de tais relatos para a atuação em sala de aula, tanto quanto para as análises dos registros desta atuação, impõem a continuidade de investigações que permitam ao professor ampliar a produção de evidências que garantam visibilidade e condições de validação intersubjetiva da correspondência entre, de um lado, as habilidades previstas nos documentos oficiais e as ações dos alunos em interação com os repertórios da professora efetivamente emitidos em situação de ensino.

Palavras chaves: habilidades, formação de professores, comportamentos-objetivo, Análise do Comportamento, Língua Portuguesa.

Abstract

The State Department of Education of São Paulo set up two material those explicit guidelines for the academic years that compose the cycle of Basic Education: the Curriculum of the State of São Paulo: languages, codes and its technologies; and Professor Book. According to evidence of Behavior Analysis, the planning of teaching conditions must be preceded by specifying terminal behaviors and intermediate behaviors that together define the planned learning. This study investigated if teacher planned interaction conditions could develop teaching repertoires necessary for the establishment of recommended learning in official documents for Portuguese Curriculum for the 1st year of High School. The utilized procedure was divided into two phases. Phase 1, constituted of four stages, had as objective to know the professional career of the participant teacher, contact her planning for the current semester, in addition to conducting the shooting of two consecutive Learning Situations and from such video records discuss with the teacher the correspondence established between the learning reported from her contact with the episodes and abilities in official documents. Phase 2, which was divided into six stages, had as objective to planning together with the teacher a new Learning Situation that would still be administered; discuss what would be the priority abilities for this situation; investigate possible analysis and decompositions hierarchy of these abilities and verify if they appear in the video recordings. In Phase 1, watching the filming, the teacher reported that actions of students interacting with teaching practices would be different measures of the same ability mentioned in official documents, without any specificity between teaching conditions and abilities and without any relationship of hierarchical dependence between the abilities. The occurrence of the same learning was inserted in different episodes, as well as the same episode was estimated to consist of several learning. In Phase 2, front the learning conditions, the teacher issued a hierarchical organization among the expected abilities of a new learning situation, and linked teaching practices with the development of specific abilities. However, the analysis of videos attests to the recurrence of Phase 1 characteristics. Different actions of the students, independent of interaction terms with the teacher, were admitted as evidence of different learning and measures of the same ability. The same episode held abilities at different levels of complexity, independent of the observance of any dependency relationship between them. The planning of the Learning Situation in Phase 2 showed that the interaction conditions adopted were effective to establish verbal reports under the control of evidence derived from the analysis of the effects of teaching practices issued by the teacher in Phase 1 lessons. However, the instructional restrictions such reports to performance in the classroom, as well as for the analysis of the records of this action, impose the continuation of investigations that allow the teacher to expand production of evidence to ensure visibility and intersubjective validation conditions of correspondence between, on the one hand, the skills set out in official documents and the actions of the students in interaction with the repertoires of teacher effectively issued in teaching situation.

Key words: abilities, teacher training, behaviors-goals, behavior analysis, Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese do procedimento e os objetivos para cada etapa.....	41
Quadro 2 – Episódios selecionados para as Situações de Aprendizagem 2 e 3	59
Quadro 3 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 2	60
Quadro 4 – Competências e habilidades do Caderno do Professor na ordem apresentada a participante	63
Quadro 5 – Habilidades do Currículo dispostos na ordem apresentada à professora	64
Quadro 6 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 4	74
Quadro 7 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 2	84
Quadro 8 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 3	87
Quadro 9 – Episódios selecionados para a Situação de Aprendizagem 9	90
Quadro 10 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - Etapa 4	92
Quadro 11 – Tabulação das respostas da professora na Fase 2 – Etapa 6.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estimativas da professora dos episódios com as habilidades do Caderno do Professor.....	66
Figura 2 - Estimativas da professora dos episódios com as habilidades do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	68
Figura 3 – Diagrama com as habilidades elencadas pela professora em ordem decrescente de complexidade e de importância em termos das classes de operantes envolvidas.	84
Figura 4 - Síntese das respostas da professora de como as aprendizagens se relacionam com as quatro habilidades.....	95

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O Programa São Paulo Faz Escola e o Currículo do Estado de São Paulo: materiais e desdobramentos	13
1.2 Análise do Comportamento e a Educação.....	17
1.3 Programação de ensino, classes de comportamentos-objetivo e hierarquia de comportamentos no planejamento de ensino.....	19
1.4 O componente curricular de Língua Portuguesa e a literatura nacional em ensino de repertórios profissionais da docência	24
2.0 JUSTIFICATIVA	34
3.0 OBJETIVOS	36
3.1 Objetivo Geral	36
3.2 Objetivos Específicos	36
4.0 MÉTODO.....	37
4.1 Participantes	37
4.2 Materiais	38
4.3 Local	38
4.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	39
4.4.1 Fase 1.....	42
4.4.1.1 Fase 1 – Etapa 1.....	42
4.4.1.2 Fase 1 – Etapa 2.....	43

4.4.1.3 Fase 1 – Etapa 3.....	44
4.4.1.4 Fase 1 – Etapa 4.....	46
4.4.2. Fase 2.....	48
4.4.2.1 Fase 2 – Etapa 1.....	49
4.4.2.2 Fase 2 – Etapa 2.....	50
4.4.2.3 Fase 2 – Etapa 3.....	51
4.4.2.4 Fase 2 – Etapa 4.....	52
4.4.2.5 Fase 2 – Etapa 5.....	53
4.4.2.6 Fase 2 – Etapa 6.....	54
5.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
5.1 Fase 1	56
5.1.1 Fase 1 – Etapa 1.....	56
5.1.2 Fase 1 – Etapa 2.....	58
5.1.3 Fase 1 – Etapa 3.....	63
5.1.4 Fase 1 – Etapa 4.....	72
5.2 Fase 2.....	79
5.2.1 Fase 2 – Etapa 1.....	79
5.2.2 Fase 2 – Etapa 2.....	83
5.2.3 Fase 2 – Etapa 3.....	86
5.2.4 Fase 2 – Etapa 4.....	89
5.2.5 Fase 2 – Etapa 5.....	95
5.2.6 Fase 2 – Etapa 6.....	98

6.0 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....	113
APÊNDICE B - Roteiro: Entrevista Inicial.....	115
APÊNDICE C - Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1 – Etapa 4.....	116
APÊNDICE D - Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1 – Etapa 4 (Habilidades entrelaçadas).....	126

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 O Programa São Paulo Faz Escola e o Currículo do Estado de São Paulo: materiais e desdobramentos

A educação básica brasileira vem passando por grandes transformações ao longo dos últimos anos. De acordo com Gouvêia (2007), um conjunto expressivo de reformas ocorreram no cenário da educação no final do século XX, e até hoje o país encontra-se nessa tarefa de educar, com qualidade social, todos os seus cidadãos. No Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), elaborou, desde 2008, uma Nova Proposta Curricular (NPC) para o ensino público estadual do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, configurada, em 2009, como currículo oficial.

O currículo oficial tem como objetivo referenciar todas as escolas da rede. O mesmo explicita as metas de aprendizagem desejáveis em cada área, bem como os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo. Os conteúdos são expressos na forma de competências e habilidades, que são passíveis de avaliação, indicando o que os alunos são capazes de realizar com os mesmos (SÃO PAULO, 2009).

A partir disso, a SEE/SP passou a publicar um conjunto de materiais que explicitam princípios, diretrizes, orientações, conteúdos curriculares e habilidades preconizadas para os anos letivos que compõem os ciclos da Educação Básica, com o intuito de consolidar a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Para este trabalho destacamos dois dentre estes materiais, sendo: O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014).

O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), compreende informações sobre: i) os conteúdos básicos dispostos por

bimestres em cada ano (série) letiva do 6º. ano do Ensino Fundamental à 3ª. série do Ensino Médio; ii) as metodologias de ensino relacionadas com tais conteúdos; e iii) as habilidades vinculadas com cada conteúdo. Este trabalho concentrou ênfase no quadro de conteúdos e de habilidades do componente de Língua Portuguesa para bimestres da 1ª. série do Ensino Médio.

Por seu turno, os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), objetivam fornecer orientações para o planejamento e o desenvolvimento de ações profissionais docentes envolvendo o ensino e a avaliação da aprendizagem de conteúdos e de habilidades propostos no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012). São constituídos por sequências planejadas de Situações de Aprendizagem. Para cada ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) e série do Ensino Médio, são editados dois volumes dos Cadernos, sendo um volume para cada semestre letivo. Em cada volume, para cada Situação de Aprendizagem, são apresentadas informações sobre: 1) conteúdos e temas; 2) competências e habilidades; 3) sugestões de estratégias; 4) sugestão de recursos; e 5) sugestões de avaliação. Vale ressaltar que, em média por bimestre, são apresentadas cinco Situações de Aprendizagem, que intercalam diferentes objetivos literários, linguísticos e sociais. (SÃO PAULO, 2012). Neste trabalho, será utilizado o quadro que indica no início de cada Situação de Aprendizagem os conteúdos e habilidades que serão desenvolvidas na mesma.

Assim, o Currículo do Estado de São Paulo foi organizado com o objetivo de apoiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Ou seja, “os Cadernos do Professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2012, p. 42). Vale salientar que as atividades propostas pelo Caderno podem ser flexibilizadas de acordo com a necessidade e planejamento do professor, que poderá adequar esta proposta à

realidade da escola e dos alunos, explorando as competências e habilidades necessárias para a organização do saber e a assimilação dos conteúdos das disciplinas. Por fim, o Caderno do Professor além de apresentar orientações para o planejamento e o desenvolvimento de ações profissionais docentes e ter como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, também pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular (SÃO PAULO, 2014).

É importante definir matrizes de referência¹ no campo da Educação, principalmente em situações de ensino e aprendizagem. Matrizes podem ter muitas finalidades, como avaliar a ocorrência efetiva de aprendizagem, estabelecer correspondências entre situações – como, por exemplo, o ensino e aprendizagem em sala de aula e o que é avaliado em uma prova – pode-se comparar também as matrizes de referência propostas com habilidades avaliadas em um instrumento específico (SÃO PAULO, 2013a; 2013b; 2009; 2008).

Porém, a finalidade mais importante das matrizes seria o “poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.” (SÃO PAULO, 2009, p. 11). Em suma, ela representa um recorte dos conteúdos do Currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas.

No âmbito do Estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, formulado com base nas matrizes de referência. Esse sistema de avaliação foi formulado em resposta à necessidade da Educação do Estado de São Paulo em definir uma política clara de avaliação, produzindo um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das

¹ Lista dos conteúdos de uma disciplina dispostos em hierarquia e selecionados para uma determinada série ou ciclo. A esses conteúdos são associadas competências cognitivas, que são utilizadas pelos alunos para a formação do conhecimento. (FINI, 2009).

políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2009). Desta forma, a criação do SARESP teve como intenção “gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no sistema.” (SÃO PAULO; 1998, p 1).

As habilidades especificadas nas matrizes e nos documentos oficiais são importantes mecanismos para que o professor acompanhe, em relação a sua proposta de trabalho e a proposta curricular do ano letivo, o desenvolvimento de seus alunos. Desta forma, as avaliações que ele realiza no dia a dia em sala de aula o ajudam nesse processo. Nas questões ou tarefas das provas, os conteúdos e competências correspondem às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas dadas pelos alunos. Assim, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, observável e mensurável, já que funcionam como descritores das aprendizagens que se espera que os alunos tenham realizado em dado período.

Outro dado é que na elaboração dos itens de prova, a indicação das habilidades é útil, ao passo que possibilitam saber o que é necessário – em cada questão ou tarefa da avaliação – para que o aluno realize o que lhe foi solicitado. Portanto, as habilidades são ótimos indicadores de desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu. Elas também contribuem para a produção e análise posterior de dados, justificando os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos alunos, reafirmando o compromisso da SEE/SP de supervisionar o desenvolvimento do plano de metas e consequentemente a qualidade da educação (SÃO PAULO, 2009).

Como corolário da consolidação do currículo oficial e do SARESP, de modo convergente, parcela da literatura concentrou esforços em mapear incidências de tais políticas públicas nas atividades profissionais dos professores, sendo que, neste contexto, assume prioridade a identificação de recursos metodológicos suficientemente capazes de orientar a

interpretação (ou tradução) que os professores efetuaram de dimensões relevantes de tal política para as atividades cotidianas de ensino e de avaliação das aprendizagens.

1.2 Análise do Comportamento e a Educação

Admite-se, neste trabalho, sob a fundamentação do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento (HENKLEIN; CARMO, 2013; MATOS, 1992; TOURINHO e LUNA, 2010), que a educação consiste em uma agência que prioriza o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro (SKINNER, 1972; 1953). Desta forma, de acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004) as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação devem ser vistas como atividade-meio para a aprendizagem do aluno.

Estudos recentes no âmbito da psicologia, principalmente na Análise do Comportamento, nos mostram um interesse crescente na identificação de variáveis relacionadas com a programação de condições para o ensino de comportamentos admitidos como relevantes para diferentes contextos. Para que os alunos aprendam um novo comportamento, as condições de ensino devem estar baseadas em suas necessidades individuais, permitindo assim que seu próprio ritmo de aprendizagem seja seguido. Porém não é isso que vemos nas salas de aula.

A formação dos professores tem se mostrado insuficiente, ao passo que na rotina da sala de aula eles se utilizam da “repetição de velhos procedimentos, a reprodução acrítica de maneiras de atuar apresentada por professores mais experientes, a utilização de estratégias homogêneas para todos os alunos (...)” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA; 2004, p 21). Entretanto, espera-se que as propostas de formação continuada – que são subsidiadas pelos resultados das avaliações de larga escala – tragam novas visões, procedimentos e materiais

pedagógicos, a fim de suprir ou pelo menos minimizar essa formação insuficiente dos profissionais alfabetizadores.

Os mesmos autores ainda afirmam que quando um professor submete toda uma sala de aula aos mesmos procedimentos de ensino, ele tende a manter e até mesmo a acentuar diferenças produzidas pelas desigualdades entre os alunos, independente de suas causas. A proposta é respeitar o ritmo de cada aluno e planejar atividades compatíveis com aquilo que ele já sabe e com seu ritmo de progresso. Alguns princípios, como manter o aluno sempre em atividade (acompanhando assim seu desempenho), evitar ao máximo consequências aversivas (já que estas geram comportamentos de fuga/esquiva, reações emocionais e não instalam repertórios produtivos), priorizar consequências naturais em relação a artificiais e envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho, são alguns pontos que podem subsidiar o planejamento de ensino (HENKLEIN; CARMO, 2013).

Outros fatores devem ser levados em conta no planejamento de condições de ensino que sejam adequadas para uma aprendizagem eficiente e sem dificuldades desnecessárias para o aluno. Um elemento a ser considerado é o de que o professor necessita conhecer as possibilidades do aluno, para poder planejar e conduzir o ensino. Zanotto (2004) destaca que o professor deve alterar seus comportamentos para poder produzir mudanças comportamentais nos alunos, ou seja, ele deve ter clareza dos objetivos do processo de ensino que foram definidos para planejar as alterações necessárias a serem produzidas no comportamento dos alunos. Esses objetivos devem se referir aos conhecimentos a serem transmitidos e, também, aos comportamentos precorrentes a serem ensinados aos alunos, formando-os para o autogoverno.

Quando afirmamos que é necessário criar condições necessárias para que o sujeito aprenda, estamos dizendo que é função do professor planejar as “contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem.” (ZANOTTO, 2004). Quando essas contingências são

dispostas sob a forma de procedimentos de ensino, elas possibilitam ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem as práticas aversivas que são tão frequentes na rotina escolar. Vale ressaltar que tais contingências só podem ser arranjadas quando se tem clareza das mudanças comportamentais que se deseja obter.

É importante dizer também que o planejamento de ensino, como afirma Zanotto (2004), acaba por colocar em destaque o papel do professor, mas sem acusá-lo dos problemas da educação, já que é proposto que o professor precisa ser ensinado a ensinar de modo eficiente. Quando o ensino é cuidadosamente programado possibilita-se agilizar e maximizar as mudanças comportamentais pretendidas, que se forem deixadas para ocorrer naturalmente podem ser demoradas ou mesmo nunca ocorrer (SKINNER, 1972). Desta forma, levando em consideração a relação do indivíduo com o ambiente e as mudanças comportamentais do aluno por meio de conceitos como comportamento operante e contingências de reforçamento, é possível que o professor se utilize de procedimentos de ensino que criem condições necessárias para que o aluno aprenda. Vale ressaltar que se deve ter cuidado para que certos procedimentos de ensino não sejam estabelecidos como adequados, sendo assim empregados em qualquer situação. Para escolher o recurso e a estratégia a ser definida, o professor deve sempre levar em conta o objetivo que se quer ensinar.

1.3 Programação de ensino, classes de comportamentos-objetivo e hierarquia de comportamentos no planejamento de ensino

Para que um sistema de ensino seja considerado eficiente, Skinner (1972) afirmou que este deveria exigir que fosse feita a análise dos processos de ensinar e de aprender. De acordo com os autores Kubo e Botomé (2001), ensinar seria o que o professor faz (a ação) e o aprender seria o que o aluno faz em decorrência do fazer do professor. Quando consideramos

que o ensinar e o aprender são classes (ou categorias) de comportamentos, faz-se necessário explicitar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes (KIENEN, 2008).

Desta forma, implica-se que o professor deve ser capaz de manejar contingências de ensino aos alunos para planejar o ensino (Skinner, 1972). Dito de outra forma, o professor deverá identificar o que o estudante deverá ser capaz de fazer, dispor as melhores condições de ensino para produzir tal aprendizagem, identificar o repertório atual dos alunos para, a partir deste, criar situações de aprendizagem que aumentem a probabilidade dos alunos futuramente atuarem de forma semelhante, quando não houver mais a situação de ensino formal (KIENEN, 2008).

Em situações de ensino formal, o professor normalmente apresenta informações contidas em livros e espera que por meio de práticas como repetição, resumo, o aluno consiga transformar tais informações em ações. Com isso, fazer com que os alunos transformem conhecimento em capacidade de atuar, que seria o objetivo do ensino, pode não ocorrer (KUBO E BOTOMÉ, 2001). Não é possível dizer que o professor ensinou se não ocorreram modificações em relação ao comportamento do aluno como decorrência do processo de ensinar, já que o aprender seria a mudança de relação que o aluno passa a estabelecer com o ambiente. Dito de outra forma, antes do ensino o aprendiz não era capaz de modificar uma situação problema (ambiente), sendo que depois ele se torna capaz de minimizar ou eliminar tal situação, com pouco esforço e maior probabilidade de se comportar, em situações semelhantes, da mesma maneira (KIENEN, 2008).

Como já explicitado acima, os objetivos de ensino são sempre comportamentos, ou seja, os objetivos de ensino são as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes (BOTOMÉ, 2001). Desta forma, quando se

propõe objetivos de ensino, se propõe que os comportamentos a serem desenvolvidos pelo aprendiz deverão ser capazes de modificar seu ambiente no futuro. Porém, é provável que, após o período de ensino, o aluno tenha algumas dificuldades ou até mesmo não consiga exibir os comportamentos relevantes no ambiente que deverá intervir. Tal fato ocorre por apenas as classes de respostas terem sido ensinadas a serem apresentadas, sendo que as outras relações antecedentes e consequentes foram desconsideradas. Sem essas duas relações o aluno irá comporta-se de forma pouco eficaz, ao passo que reconhece com dificuldade as situações em que a classe de respostas aprendida deveria ser apresentada e qual o produto de sua própria ação (KIENEN, 2008).

Como um objetivo de ensino diz respeito sempre a um objetivo comportamental, Botomé (1998; KIENEN, 2008) propôs a expressão comportamento-objetivo. Tal denominação seria melhor já que se ensina sempre um comportamento, como relações que alguém deverá estabelecer entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas e classes de estímulos consequentes, ou seja, se ensinam novas relações do sujeito com o meio. Vale ressaltar que os comportamentos-objetivos devem especificar as ações (públicas e privadas) que o aluno deverá emitir sob as condições de interação estimadas relevantes.

A partir deste conceito de comportamento-objetivo faz-se necessário explicitar aspectos básicos que são necessários numa expressão para designar, de forma comportamental, um objetivo de ensino: a) as características da classe de respostas do aluno, responsáveis pela consecução de um efeito no ambiente em que ele vive; b) as características das classes de estímulos antecedentes presentes nas ocasiões que deve ocorrer à classe de respostas e que se relacionem com a mesma; c) as características das classes de estímulos consequentes, que diante da presença da classe de estímulo antecedente especifique a consecução de efeitos resultantes da classe de respostas (BOTOMÉ, 1980, apud KIENEN, 2008). Desta forma, a partir da especificação destes três componentes para designar objetivos

de ensino, e com base nas características de um comportamento-objetivo, o que um aprendiz terá que aprender por meio do processo de ensino torna-se mais claro. Assim, a não especificação, ou a especificação imprecisa com os comportamentos a serem desenvolvidos, de qualquer um destes três componentes na designação de objetivos de ensino resultará em objetivos imprecisos e pouco claros.

A programação de ensino, que surgiu a partir da Análise Experimental do Comportamento, é uma importante ferramenta no processo de planejamento e execução de processos de ensino, ao passo que engloba todas as classes de comportamentos envolvidas no mesmo. A ênfase da programação de ensino seria a de programar condições de ensino, focando primeiramente com a descoberta dos comportamentos-objetivos e finalizando com a avaliação e aperfeiçoamento do próprio ensino (KIENEN, 2008).

A partir da compreensão da concepção de que programação de ensino engloba as classes de comportamentos envolvidas no processo de ensinar, incluindo a proposição dos comportamentos-objetivo a serem ensinados, é possível afirmar que o conhecimento sistematizado sobre essas classes de comportamentos “pode auxiliar na formação de profissionais que lidam com o ensino” (KIENEN, 2008, p 64). Desta forma, tal conhecimento existente acerca da programação de ensino pode ajudar na identificação das classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para que este possa, por meio do ensino, intervir de forma indireta, ajudando esses profissionais na construção de um programa de ensino que desenvolva os comportamentos-objetivo e as classes de comportamento que compõe o ensinar (BOTOMÉ, 1980, apud KIENEN, 2008).

A definição de uma sequência, ou hierarquia, para o ensino de comportamentos é condição necessária para o planejamento de ensino, ou programação de ensino, pois fica nítida a importância de cada comportamento. Ordenar os objetivos em uma hierarquia dos

mais simples para os mais complexos é um critério importante, pois o grau de dificuldade conseqüentemente também começará menor e vai aumentando conforme a seqüência de comportamentos for ensinada, facilitando assim o processo de aprendizagem e reduzindo a probabilidade de erros (CORTEGOSO e COSER, 2011).

Outro critério importante na definição da hierarquia de comportamento em um planejamento de ensino é verificar se nos comportamentos “intermediários o produto de uma resposta é condição antecedente para outra resposta” (CORTEGOSO e COSER; 2011, p 159). Por causa do encadeamento que existe entre os diferentes comportamentos, é necessário verificar as “respostas cujas partes funcionais são produzidas por outras e devem suceder a estas no processo de ensino-aprendizagem” (CORTEGOSO e COSER; 2011, p 159), identificando assim qual a melhor seqüência de ensino.

Outras condições – além dos critérios já mencionados – que facilitam a aprendizagem como as condições de ensino antecedentes e conseqüentes devem ser garantidas pelo programador de ensino, ao passo que em um planejamento decisões apropriadas em termos de hierarquia de comportamentos a serem instalados colaboram para a eficácia do planejamento, redução do tempo de aprendizagem e motivação do aprendiz (CORTEGOSO e COSER, 2011).

Temos, assim, duas dimensões relevantes para a constituição deste projeto. De um lado, como primeira dimensão, enquanto política pública educacional, a SEE/SP definiu diretrizes e orientações, bem como explicitou um currículo com conteúdos e habilidades prioritárias para os diferentes componentes curriculares da Educação Básica. De modo complementar, vinculou a tal currículo um complexo sistema de avaliação externa em larga escala para fornecer medidas e informações que pudessem instrumentalizar, em termos

diagnósticos, ações direcionadas para o enfrentamento e a superação de dificuldades e de deficiências.

Diante de tais ocorrências, caberia indagar: qual foi o impacto de tal política pública nas ações cotidianas dos professores nas suas respectivas unidades escolares? A consolidação de dimensões de tal política pública, como a vinculação das habilidades com os conteúdos e com as orientações de práticas de ensino e de avaliação foram devidamente implementadas pelos professores, ou seja, foram acompanhadas por ações com efetivas funções instrucionais para orientar as ações dos professores?

Como segunda dimensão cumpre destacar o potencial do lastro de conhecimentos produzidos pela Análise do Comportamento no contexto da Educação e, em particular, no planejamento de condições de ensino, para viabilizar investigações que possam ampliar e melhor qualificar a aprendizagens de repertórios profissionais da docência diante de tais políticas públicas.

1.4 O componente curricular de Língua Portuguesa e a literatura nacional em ensino de repertórios profissionais da docência

A Língua Portuguesa é um importante componente curricular, uma vez que sustenta todo o processo de alfabetização nos anos iniciais da Educação Básica, principalmente na aprendizagem da leitura. O processo de alfabetização, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2013a; 2013b; 2009; 2008), seria a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais.

Tal documento ainda afirma que a língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. Vale ressaltar que para

se ler e escrever com autonomia, os saberes sobre a escrita e a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados, para que ocorra a apropriação do sistema de escrita, já que este envolve aprendizagens específicas; tais como: conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Considerando a prioridade deste estudo no desenvolvimento de repertórios de ensino em contexto escolar, cumpre destacar o estudo de Silvério (2012) que efetuou uma comparação entre dois grupos de pesquisa que, em âmbito nacional, estudam o ensino de repertórios profissionais de ensino para professores da Educação Básica.

Ambos os grupos tinham como alvo comportamentos dos professores que compõem a classe de respostas “fazer análises funcionais”². Desta forma, este trabalho teve como objetivo analisar os dados obtidos por tais grupos e identificar, através dos princípios da Análise do Comportamento para a educação, quais variáveis foram responsáveis pelos resultados obtidos no ensino da análise funcional e na sua generalização³. A pesquisa teve também como objetivo identificar as dificuldades apontadas pelos autores e propor formas de resolver tais dificuldades superando-as. É importante dizer que estes grupos de pesquisa possuem o mérito de serem pioneiras no ensino de análise funcional para professores no Brasil.

O primeiro grupo de pesquisa é representado pelos trabalhos acadêmicos de Fonseca (2008), Sparvoli (2008), Oliveira (2010) e Gomes (2010). Tais pesquisadores tinham como objetivo ensinar a análise funcional por meio de um procedimento de modelagem do comportamento verbal do professor por meio de entrevistas e questionários após a exibição de vídeos de situações de ensino do próprio professor em sala de aula. Desta forma, eles

² Análise funcional é a identificação das relações entre eventos ambientais e as ações do organismo. Desta forma, em uma análise funcional evidenciamos o antecedente (ocasiões onde a resposta ocorreu); o comportamento (a própria resposta) e a consequência (Skinner, 1953).

³ Generalização é a capacidade de responder de forma semelhante a situações que percebemos como semelhantes. Ou seja, uma determinada resposta que foi emitida em uma determinada situação, pode ser emitida em situações onde percebemos uma semelhança entre os estímulos.

pretendiam investigar se expor as professoras aos procedimentos de elaboração e de interpretação de análises funcionais contribuiria para que as participantes estabelecessem relações de funcionalidade entre seus procedimentos didáticos e o desempenho dos alunos em interação com tais ações. Assim, tais objetivos podem ser divididos em duas categorias, sendo o primeiro a modelagem de comportamentos verbais durante os procedimentos e a alteração dos comportamentos em sala de aula, ou seja, o pesquisador ia modelando o comportamento verbal do professor aumentando sua discriminação do que ocorria durante as filmagens.

O segundo grupo é representado pelos trabalhos de Almeida (2009), Cerqueira (2009), Tavares (2009) e Leite (2010). Estas pesquisadoras ensinaram habilidades envolvidas em análises funcionais por meio da apresentação de cenas textualizadas contidas em filmes ou quadrinhos, além de um curso de princípios básicos de Análise do Comportamento. Tais pesquisas tinham como objetivo verificar a efetividade de um treinamento para ensinar professora a realizar “parte de uma análise de contingências”.

No primeiro grupo, em cada pesquisa, a série em que o professor ministrava aulas variava, porém em todas o procedimento consistia em três etapas, que foram gravadas e as informações transcritas e analisadas posteriormente. Na etapa 1 ocorria, A) o registro em vídeo das aulas ministradas e selecionadas pelos professores para duas unidades didáticas (UD1 e UD2); B) submissão dos professores a entrevistas sobre as aulas da UD1 primeiramente na ausência e depois na presença do vídeo das mesmas. A etapa 2 consistia em A) exposição dos professores a um modelo de interpretação funcional elaborado pelo pesquisador, utilizando registros das aulas da UD1; B) exposição dos professores a tarefa de elaboração de interpretações funcionais sobre registros das aulas da UD2; C) exposição dos professores a modelos de interpretação funcional dos registros das aulas da UD2 efetuados

pela pesquisadora. Na etapa 3 ocorreu A) registro em vídeo de novas aulas (UD3); B) exposição dos professores a tarefa de elaboração de interpretações funcionais de tais aulas.

Para o segundo grupo, todas as professoras participantes eram do Ensino Fundamental. O procedimento consistiu em 4 fases, sendo linha de base, treino, pós teste e generalização. Na linha de base havia a apresentação de cenários (textos) para identificação da provável função do comportamento inadequado. Em seguida, ocorria o treino, que era composto por duas etapas, sendo a primeira um workshop sobre conceitos básicos. Na segunda etapa do treino ocorria uma avaliação sobre o conteúdo do workshop com exigência de acerto de 70%, que consistia na apresentação de cenas da sala de aula, cada uma acompanhada de 5 tópicos que, em conjunto, constituem elementos para uma análise de contingências. Inicialmente o cenário era entregue ao participante com todos os elementos já identificados e a cada novo cenário apresentado um elemento era retirado até que todos os elementos estivessem ausentes de forma que o participante tivesse que preencher todos eles. Após o treino era feito o pós-teste, onde os mesmos cenários da linha de base eram apresentados e era solicitado que os professores identificassem a provável função do comportamento. Por fim, no teste de generalização eram feitas para as participantes duas perguntas relacionando os comportamentos de seus alunos e os analisados na pesquisa e solicitando deles uma proposta de intervenção.

Para o primeiro grupo, os resultados foram obtidos por meio de análise das respostas fornecidas pelas participantes aos questionários e pela comparação entre seus desempenhos nas unidades didáticas gravadas anteriormente e posteriormente ao procedimento. Já para o segundo grupo, a análise dos dados foi feita a partir da classificação (corretas, incorretas ou parcialmente corretas) das respostas fornecidas pelos participantes a cada um dos cenários a partir de um gabarito previamente estabelecido pelas pesquisadoras.

No segundo grupo, os procedimentos planejados foram eficazes para ensinar os professores a realizar parte de análises funcionais, identificando a função dos comportamentos. Em relação à generalização, o ensino de realização de análises funcionais foi parcialmente eficaz para auxiliar os participantes a propor intervenções, pois embora a maioria das participantes tenha identificado a função do comportamento de seus alunos, nem todas conseguiram propor uma intervenção para os mesmos. Vale ressaltar que nestas pesquisas havia pouca chance de haver variabilidade comportamental por causa do controle por parte das pesquisadoras; mas que tal procedimento permite mensurar o número de respostas dos participantes, em quais momentos elas ocorriam e dificuldades apresentadas.

Para o primeiro grupo, as pesquisadoras identificaram que o procedimento foi parcialmente efetivo para ensinar professores a realizar análises funcionais. Comparando com o outro grupo de pesquisa, neste era difícil encontrar um detalhamento dos comportamentos a serem emitidos durante o treino/avaliação, além de não ser possível mensurar o responder, apesar do mesmo ser constantemente aferido dos relatos das pesquisas. Assim, de forma simplificada, de acordo com Silvério (2012), os resultados do segundo grupo de pesquisa no “ensino de análise funcional” foram melhores, pois, de acordo com os relatos, o número de participantes que conseguiram realizar a tarefa com sucesso foi proporcionalmente maior que os participantes envolvidos nos estudos do primeiro grupo. Porém, em relação à generalização, os relatos indicam que primeiro grupo obteve melhores resultados.

Além dos estudos anteriormente contemplados, vale expor também estudos mais recentes que concentraram ênfase no tratamento ou na abordagem analítico-comportamental dos processos de ensino e de aprendizagem das expectativas de aprendizagem (ou descritores de aprendizagem) dispostos em matrizes de documentos oficiais, como o Saeb e o SARESP (CAVALIERI, 2013; PERES, 2012; SANTOS, 2014).

Peres (2012) objetivou verificar condições metodológicas que poderiam favorecer a identificação de possíveis relações de contingência entre medidas comportamentais de descritores da matriz de referência SARESP e as condições didáticas dispostas pela professora em interação com os alunos em sala de aula. Foram considerados registros em vídeo das interações entre a professora e seus alunos, na disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental lotada em uma escola de rede pública estadual do interior do Estado de São Paulo. Foi realizada uma transcrição dos eventos de cada episódio em vídeo, no modelo de registro ABC, e depois fez-se a categorização das respostas dos alunos com o tipo de desempenho requisitado em uma tarefa instrucional e dos principais eventos antecedentes e subsequentes (respostas da professora). Os resultados de tal estudo demonstraram que as respostas dos alunos, representativas dos descritores de desempenho, ocorreram sob condições antecedentes bem delimitadas assim como de ações subsequentes que sinalizassem claramente os aspectos importantes dos conteúdos avaliados. Vale ressaltar que neste estudo a pesquisadora não interagiu com a professora participante, ou seja, o delineamento metodológico adotado não previa o compartilhamento das análises da pesquisadora com a professora, restringindo sobremaneira a identificação de possíveis efeitos das análises efetuadas nas práticas didáticas da professora.

Por seu turno, Cavalieri (2013) teve como objetivo caracterizar quais as relações de controle poderiam ser identificadas entre as ações e práticas de planejamento e ensino do professor e as diretrizes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O estudo foi feito com uma professora lotada em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, ministrando aulas para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se dividiu em três fases. Na Fase 1 ocorreu a coleta de informações a respeito do planejamento de aulas da professora. Na Fase 2 foram realizadas observações pela pesquisadora das aulas ministradas pela professora, sendo que, em seguida, na Fase 3, a professora foi exposta (1) aos

episódios derivados da tabulação dos registros apresentando e, diante dos episódios, estimativas acerca das aprendizagens evidenciadas pelos alunos; (2) aos tópicos, aos descritores da matriz do Saeb e a exemplos de itens que são apresentados nas avaliações bianuais, estimando correspondências entre tais dimensões e as aprendizagens derivadas dos episódios e, (3) a um modelo de interpretação funcional das interações em sala de aula exibidas no episódio.

De modo geral, os resultados salientaram dois aspectos relevantes. O primeiro consistiu nas oscilações constatadas nas interpretações da professora sobre as correspondências entre os registros em vídeo de aulas por ela ministradas e dimensões da matriz do Saeb (tópicos, descritores, exemplos de questões que constaram das provas). Em outros termos, tais interpretações, ora se mostravam próximas e convergentes com tais dimensões, ora se apresentavam distantes e mesmo divergentes. O segundo aspecto consiste em extensão do anterior. Por ocasião da ocorrência das oscilações mencionadas anteriormente, os relatos da professora prescindiram de referências às dimensões do Saeb. Em outros termos, constatou-se que, independente do nível de proximidade ou de convergência, as justificativas e as estimativas de correspondência relatadas pela professora ignoraram dimensões que orientam a elaboração de exames nacionais que analisam a proficiência dos alunos e a qualidade do ensino sobre processos de alfabetização em Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica. Este segundo aspecto configura-se como uma condição de atuação profissional adversa, pois mantém a professora distante e alheia da necessária fundamentação (relações de controle) de suas ações em posições referenciadas na documentação oficial.

Em Cavalieri (2013), a professora participante conduziu um conjunto de aulas sobre temas da área de Língua Portuguesa que sustentaram correspondências parciais com os tópicos e descritores estabelecidos do Saeb, mas prescindindo de referências, a saber, de

comparações e/ou de acréscimos e/ou de oposições às aprendizagens preconizadas oficialmente, em nível federal, para o final do 5º. ano do Ensino Fundamental. Portanto, os principais resultados de Cavalieri (2013) impuseram restrições no conhecimento sobre relações de controle vigentes na atuação profissional da professora, ou, de modo mais específico nas vinculações ou relações que a professora estabelece entre as aprendizagens preconizadas pelo Saeb e as medidas obtidas na interação dos alunos com as condições didáticas que ela proporcionou.

Na sequência, Santos (2014) estendeu os objetivos do estudo de Cavalieri (2013), não apenas caracterizando relações de controle de dimensões do Saeb sobre o planejamento e a execução das aulas, mas investigando possíveis efeitos da ampliação do contato da professora com as análises dos registros das aulas ministradas, com o planejamento e a execução de novas unidades didáticas. Em Santos (2014), a participante foi uma professora da Educação Básica lotada em uma escola pública municipal de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo, que ministrava aulas para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. A Fase 1, que foi dividida em quatro etapas, com os seguintes objetivos: (1) promover o contato com a trajetória profissional da professora participante e com o planejamento das aulas de Língua Portuguesa para o ano letivo no qual a coleta de dados foi realizada, (2) obter registros em vídeo das aulas ministradas na primeira Situação de Aprendizagem (SA-1) e, (3) fundamentada em tais registros, discutir com a professora sobre dimensões do Saeb (tópicos e descritores), priorizando o estabelecimento de relações com sua prática docente. A Fase 2, que demarca uma extensão em relação aos procedimentos adotados em Cavalieri (2013), investigou, diante de uma nova Situação de Aprendizagem (SA-2) e após a execução dos procedimentos da Fase 1, a disposição de situações de ensino em sala de aula e os estabelecimento de relações entre o registro em vídeo e dimensões da matriz Saeb. Os resultados, em ambas as fases deste estudo, demonstram que, a partir do contato com tópicos

e descritores do Saeb, a professora sustentou interpretações, ora convergentes, ora divergentes em relação a tais dimensões. Essas oscilações demonstram que o trabalho da professora não se limitou a uma total desconsideração e ignorância de tais dimensões, tampouco à subserviência e adesão restrita às mesmas. Vale ressaltar que a grande diferença entre os trabalhos de Cavaliéri (2013) e Santos (2014) é de que no primeiro não houve previsão de continuidade com o propósito de investigar possíveis efeitos das interações (devolutiva, em especial, realizada no final da Fase 3) sobre a atuação posterior da professora. Porém, tal medida foi adotada no procedimento do trabalho da segunda pesquisadora.

Assim, diante de um contato ampliado com as análises da pesquisadora efetuado na Fase 1, na fase subsequente (Fase 2) do estudo de Santos (2014) foi constatada a emissão, pela professora, de repertórios de ensino mais consistentes com interpretações funcionais das ações dos alunos, muito embora as estimativas de correspondências entre as dimensões do Saeb e as medidas de aprendizagem dos alunos exibidas nos episódios ainda evidenciassem oscilações.

Parece-nos que a extensão do estudo de Santos em relação ao de Cavaliéri (2013) viabilizou condições metodológicas para a caracterização das práticas de ensino da professora, muito embora tais condições ainda tenham se mostrado insuficientes para o desenvolvimento de interpretações funcionais das expectativas ou dos descritores de aprendizagem. Em outros termos, em Santos (2014), nos episódios selecionados das aulas ministradas e gravadas da Fase 2, constatou-se o fornecimento de instruções que especificavam as características das respostas desejadas, bem como as condições que deveriam ser consideradas para emissão de tais respostas, sem, contudo, excessivas dicas que acabavam por induzir relações de controle indesejados nas respostas fornecidas, além do adequado e pontual fornecimento de consequências para as respostas emitidas diante de solicitações diretas e por iniciativa dos alunos. Contudo, em paralelo com tais ações em sala

de aula, a professora, nas etapas finais das duas fases, distanciava-se de interpretações funcionais das interações em sala de aula, insistindo em supor relações de controle envolvendo (1) o material que foi adotado nas aulas, (2) as próprias ações que os alunos deveriam emitir.

Em resumo, Cavalieri (2013) e Santos (2014) expuseram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao estabelecimento de correspondências entre episódios de interações extraídos de registros de aulas por elas ministradas e tópicos e expectativas (descritores) de aprendizagens preconizadas em documentos oficiais de avaliações educacionais de larga escala. Nos dois estudos, a despeito das diferenças metodológicas adotadas, a solicitação de estabelecimento de tais correspondências mostrou-se insuficiente para o desenvolvimento de interpretações (traduções ou conversões) das expectativas de aprendizagem em termos de enunciados que especificavam ações (respostas) dos alunos emitidas sob determinadas condições de ensino e de avaliação. Independente das variações do contato que as professoras mantiveram com os registros em vídeo, com o enunciado das expectativas de aprendizagem e com as análises das respectivas pesquisadoras, nos dois estudos os relatos das professoras sobre as expectativas (descritores) de aprendizagem prescindiram da especificação de possíveis relações de controle de estímulo entre propriedades das ações dos alunos emitidas sob determinadas condições instrucionais.

2.0 JUSTIFICATIVA

Amparado nos estudos anteriores (CAVALIERI, 2013; PERES, 2012; SANTOS, 2014), o presente estudo prioriza a demarcação de impactos de políticas públicas educacionais na atuação profissional do professor da escola pública nas respectivas unidades escolares. Parcela da literatura, sob distintas orientações metodológicas, aponta restrições no alcance que as orientações oficiais exercem sobre práticas profissionais dos professores, constatação esta que compromete diretamente a obtenção dos objetivos que justificam tal empreendimento (ALAVARSE, BRAVO e MACHADO, 2013; AMARO, 2013; PERALTA, LOPES JR, GONÇALVES e DIAS, 2013).

Admite-se, nesta pesquisa, que parte expressiva das limitações apontadas pela literatura estariam relacionadas com as dificuldades impostas aos professores para relacionarem as orientações didáticas expressas nos documentos oficiais (Currículo de SP e Cadernos do Professor) com as medidas comportamentais emitidas pelos alunos em interação com as condições didáticas dispostas pelos professores. Portanto, poder-se-ia indagar: (1) as práticas de ensino e de avaliação adotadas pelos professores mostram-se suficientes para a produção de medidas ou para o desenvolvimento de aprendizagens consistentes com as habilidades ou aprendizagens preconizadas pelos documentos oficiais? (2) quais seriam os níveis de correspondência entre habilidades e aprendizagens preconizadas nos documentos oficiais e as ações emitidas pelos alunos? (3) priorizar as análises de tais correspondências poderia ampliar a compreensão, pelos professores, do alcance das habilidades preconizadas nos documentos oficiais, de modo que a tal compreensão correspondam modos de atuação profissional?

De acordo com evidências consolidadas no acervo de conhecimentos da Análise do Comportamento, o planejamento de condições de ensino deve ser precedido pela especificação de comportamentos terminais e de comportamentos intermediários que, juntos, definem as aprendizagens previstas (BOTOMÉ, 2006; CORTEGOSO e COSER, 2011;

COSER, 2011; HENKLAIN e CARMO, 2013; KIENEN, 2008; KIENEN, KUBO e BOTOMÉ, 2013).

Por seu turno, nitidamente, a especificação de comportamentos terminais e a decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários compõem repertórios profissionais de ensino estimados necessários para a consecução das metas que justificam os materiais e as orientações oficiais ora considerados (SÃO PAULO, 2014; 2012).

Desta forma, é necessário verificar se as medidas de desempenho emitidas pelos alunos em interações com estratégias didáticas dispostas pelo próprio professor correspondem com os conteúdos e habilidades preconizados nos documentos oficiais do Estado. Para tal, pretende-se expor uma professora que ministra conteúdos de Língua Portuguesa na 1ª. série do Ensino Médio a um conjunto de interações planejadas com a pesquisadora com o objetivo da professora converter (traduzir) os enunciados das habilidades em classes de comportamentos operantes terminais e intermediários. Estima-se que a explicitação (oral e textual), pela professora, das habilidades em classes de respostas operantes poderia favorecer o planejamento e a execução de situações de ensino e de avaliação de aprendizagem de tais habilidades.

Além disso, apresenta-se como questão de pesquisa: quais seriam as condições necessárias para o desenvolvimento de tais repertórios profissionais de ensino? Em que extensão conhecimentos e evidências que atestam contribuições da Análise do Comportamento no contexto da Educação e, mais especificamente, no planejamento de condições para o desenvolvimento de relações comportamentais (CORTEGOSO e COSER, 2011; KIENEN e cols., 2013) se constituiriam em condições instrucionais relevantes para o estabelecimento de tais repertórios?

3.0 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Investigar se condições planejadas de interação do professor com situações de análise de unidades didáticas já ministradas, bem como com situações de planejamento, de execução e de análise de registros em vídeo de unidades didáticas a serem ministradas pelo próprio professor, se constituiriam em condição instrucional relevante para o desenvolvimento de repertórios de ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa para a 1ª série do Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo.

3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar práticas de ensino e de avaliação adotadas pela professora participante antes da exposição da mesma às condições planejadas de interação com a pesquisadora mediante a observação, com registro em vídeo, de situações de sala de aula;
- b) Analisar estimativas efetuadas pela professora de medidas de desempenho dos alunos em situações de ensino e de avaliação que precederam a exposição da mesma às condições planejadas de interação com a pesquisadora;
- c) Caracterizar o planejamento de condições de ensino efetuado pela professora, em interação com a pesquisadora, com ênfase na especificação de comportamentos terminais e na decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários;

- d) Caracterizar práticas de ensino e de avaliação dispostos pela professora em situação de sala de aula após atividades de planejamento desenvolvidas com a pesquisadora;
- e) Analisar estimativas efetuadas pela professora de medidas de desempenho dos alunos em situações de ensino e de avaliação após a exposição da mesma às condições planejadas de interação com a pesquisadora.

4.0 MÉTODO

4.1 Participantes

Participou deste estudo uma professora lotada em uma escola pública da rede estadual, localizada em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Durante o tempo de realização da pesquisa, a professora ministrava aulas de Língua Portuguesa para uma turma da 1ª série do Ensino Médio.

A professora participante se formou em Letras Português no ano de 1994, sendo que posteriormente voltou aos estudos e formou-se em Letras Inglês e em Pedagogia. Relatou ter iniciado a carreira de magistério ministrando aulas no supletivo. Durante a carreira atuou tanto na escola pública quanto na particular, sendo que às vezes nos dois modelos de escola ao mesmo tempo. No ano de 2014, prestou o processo seletivo para lecionar na escola estadual de tempo integral, onde passou e está até hoje. Nesta escola ela começou lecionando para o Ensino Fundamental e Médio, e nas etapas finais da pesquisa estava lecionando apenas para os anos do Ensino Médio.

Para realizar o recrutamento da professora participante, fez-se o contato preliminar da pesquisadora e seu orientador com a direção e a coordenação pedagógica da escola para a apresentação do projeto de pesquisa e, posteriormente, foi indicado o nome da professora

participante por parte da instituição de ensino. Após o esclarecimento da proposta da pesquisa e a professora concordar em colaborar com a mesma, formalizou-se sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). A autorização para o registro em vídeo dos alunos foi dada pela direção da escola, que possuía o direito de imagem dos alunos, cedidos pelos seus responsáveis no ato da matrícula. As participações, tanto da professora quanto dos alunos, foram realizadas em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Cópia do projeto de pesquisa foi igualmente submetida e aprovada pelo CEP (CAAE: 18779313.3.0000.5398).

4.2 Materiais

Foram utilizados gravador digital para registro das entrevistas e filmadora digital para registro em vídeo das aulas ministradas pela professora. Para exibição de tais registros utilizou-se um computador com aplicativos para edição e exibição de filmes, bem como para exibição da versão online das habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014) e no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), utilizados nas entrevistas com a participante.

Para orientar a execução das entrevistas também foram utilizados roteiros de entrevistas com perguntas, tabelas e figuras, todos elaborados pela pesquisadora. Os roteiros e tabelas utilizados estão disponibilizados na sessão de Resultados desta dissertação.

4.3 Local

Todas as atividades de coleta de dados foram realizadas nas dependências da escola estadual, que atende alunos de Ensino Fundamental/Ciclo II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, na qual a professora

encontrava-se lotada, mediante a autorização da direção e da coordenação pedagógica da escola. As observações (registros das aulas em vídeo) ocorreram durante o período regular de aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Por ser uma escola de tempo integral, a professora necessariamente devia permanecer nas instalações da escola mesmo que não estivesse ministrando aulas, desta forma as entrevistas ocorreram nesses períodos em que a participante não estava em sala de aula.

4.4 Procedimento de Coleta de Dados

Após a apresentação do projeto de pesquisa para coordenação e direção da escola, os gestores indicaram o nome da professora. Realizado o contato com a docente e confirmado seu interesse em participar do projeto e da mesma ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas discussões iniciais sobre o projeto e as atividades planejadas pela professora para as Situações de Aprendizagens do bimestre em curso. Em seguida, a professora definiu uma sequência de aulas referentes a duas Situações de Aprendizagem consecutivas que foram gravadas em vídeo.

Antes de se realizar a gravação das Situações de Aprendizagem, a pesquisadora passou por um período de ambientação na sala de aula durante as atividades letivas ministradas pela professora na disciplina de Língua Portuguesa. Esse período de ambientação consistiu em três momentos: primeiramente a pesquisadora assistiu às aulas sem utilizar a câmera filmadora, sentando-se ao fundo da sala para não atrapalhar a rotina da sala de aula; num segundo momento, a pesquisadora passou a levar a câmera para as aulas, porém esta permanecia desligada, com ciência tanto da professora quanto dos alunos, num terceiro momento a pesquisadora ligou a câmera, novamente com ciência da professora e dos alunos. Este período de ambientação se encerrou quando a pesquisadora e a professora avaliaram que as ações dos

alunos em interação com as condições de ensino dispostas pela professora ocorriam de forma semelhante antes da inserção da pesquisadora com a câmera filmadora ligada.

Após o fim da ambientação, iniciou-se a coleta de dados desta pesquisa. O procedimento adotado foi dividido em duas fases com 4 e 6 etapas respectivamente. Todas as fases e etapas que constituem o procedimento foram realizadas em dias e momentos distintos. O Quadro 1 exemplifica o procedimento adotado e os respectivos objetivos para as etapas de cada fase.

Quadro 1- Síntese do procedimento e os objetivos para cada etapa

Etapas	Objetivos	
	Fase 1	Fase 2
<u>1</u>	<p>a) conhecer a trajetória profissional da professora participante;</p> <p>b) conhecer o planejamento de aulas para o conteúdo de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio para o semestre vigente;</p> <p>c) realizar a filmagem de duas Situações de Aprendizagem consecutivas sendo estas: “Situação de Aprendizagem 2 – Literatura e o voo da palavra” e “Situação de Aprendizagem 3 – Instalação poética”.</p>	<p>a) realizar em conjunto com a professora o planejamento de uma nova Situação de Aprendizagem que ainda seria ministrada;</p> <p>b) discutir quais seriam as habilidades prioritárias para essa Situação de Aprendizagem;</p> <p>c) investigar possíveis decomposições e relações de hierarquia de tais habilidades.</p>
<u>2</u>	<p>a) descrever quais as habilidades explicitadas nos episódios;</p> <p>b) descrever quais as condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens.</p>	<p>a) produzir relatos da professora em que ficasse evidente uma situação problema que justificasse desenvolver cada uma das habilidades/aprendizagens por programação de ensino.</p>
<u>3</u>	<p>a) investigar repertórios da participante, já que ela deveria estabelecer correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos documentos oficiais (SÃO PAULO, 2012; 2014).</p>	<p>a) caracterizar quais foram as ações dos alunos que definem a habilidade</p> <p>b) quais eram as estratégias e recursos para o ensino da habilidade.</p>
<u>4</u>	<p>a) ampliar a investigação de repertórios da professora definidas pelas aprendizagens esperadas e as competências e habilidades dispostas nos documentos oficiais (SÃO PAULO, 2012; 2014).</p>	<p>a) obter registros em vídeo da Situação de Aprendizagem 9, que havia sido planejada pela professora em conjunto com a pesquisadora;</p> <p>b) a partir de tais registros, discutir com a professora a extensão das funções instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino nas evidências geradas na execução das aulas e nas análises da mesma sobre os episódios que extraídos de tais registros.</p>
<u>5</u>	-----	<p>a) investigar se as habilidades ditas como prioritárias pela professora para a Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) apareciam de fato, na interpretação dela, nos episódios obtidos na Fase 2 – etapa 4.</p>
<u>6</u>	-----	<p>a) ampliar a compreensão sobre algumas características dos episódios selecionados para Situação de Aprendizagem 9, (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”), tais como os repertórios de descrição e de análise de relações de controle de estímulos envolvidas.</p>

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

4.4.1 Fase 1

A Fase 1 teve como objetivos a) conhecer a trajetória profissional da professora e o seu planejamento de aulas para o conteúdo de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio para o semestre vigente; b) obter registros em vídeo das Situações de Aprendizagem ministradas em sala de aula pela professora; c) a partir de tais registros, discutir com a professora sobre a possível manifestação (ocorrência) de aprendizagens nos mesmos e quais foram as condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens, d) fazer com que a professora estabelecesse correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014) e no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).

Os procedimentos adotados na Fase 1 foram subdivididos em quatro etapas. A seguir foram descritas os procedimentos adotados em cada etapa.

4.4.1.1 Fase 1 – Etapa 1

Os objetivos da Etapa 1 foram: a) conhecer a trajetória profissional da professora participante; b) conhecer o planejamento de aulas para o conteúdo de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio para o semestre vigente; c) realizar a filmagem de duas Situações de Aprendizagem consecutivas sendo estas: “Situação de Aprendizagem 2 – Literatura e o voo da palavra” e “Situação de Aprendizagem 3 – “Instalação poética”.

Primeiramente foi realizada uma Entrevista Inicial (APÊNDICE B) com a professora participante. O objetivo desta entrevista foi o de obter informações sobre a trajetória de formação docente (ano de conclusão da Licenciatura em Pedagogia, tempo de magistério no Ensino Médio, anos/séries para as quais já ministrou aulas, preferência por ano/série e

justificativas, tempo de magistério no Estado, tempo de serviço na escola atual, anos/séries para as quais já ministrou aulas na escola atual), além de contato com o planejamento da professora para a sequência de aulas para o conteúdo de Língua Portuguesa. O termo Situação de Aprendizagem é proposto pelo próprio material do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que seria um conjunto completo de aulas sobre um dado tema previsto.

Posteriormente à Entrevista Inicial, iniciou-se os registros em vídeo da sequência de aulas da Situação de Aprendizagem 2 com o tema “Literatura e o voo da palavra” e da Situação de Aprendizagem 3 com o tema “Instalação poética”, conteúdos curriculares propostos para o terceiro bimestre do 1º ano de Ensino Médio na diretriz do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

4.4.1.2 Fase 1 – Etapa 2

Os objetivos desta etapa consistiam em que a professora participante: a) descrevesse quais seriam as habilidades explicitadas nos episódios; e b) descrevesse quais foram as condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens.

Ao final dos registros das Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética”, respectivamente), a pesquisadora fez a seleção e a edição de episódios, com duração variada, que foram apresentados à professora. A seleção e edição destes episódios tinham como objetivo demonstrar situações de interações entre os alunos e entre estes e a professora participante, que ilustrassem possíveis medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos e as condições de ensino disponibilizadas pela professora.

Os episódios foram assistidos pela professora na presença da pesquisadora. Foi assistido um episódio por vez e após a exibição de cada um foram fornecidas oralmente para a professora as seguintes orientações:

“Professora é possível identificar aprendizagens neste episódio? Se sim, quais são as aprendizagens?”.

“Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?”.

Desta forma, diante de cada episódio, após a exibição em vídeo do mesmo, a professora indicou oralmente a ocorrência de aprendizagens e as condições de ensino dispostas por ela para que ocorressem tais aprendizagens. As indicações da professora foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Vale ressaltar que neste momento a pesquisadora não interrompeu ou discutiu com a professora sobre as indicações fornecidas por ela.

4.4.1.3 Fase 1 – Etapa 3

O objetivo desta etapa foi de investigar repertórios da professora participante, ao passo que ela deveria estabelecer correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014) e no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).

Os episódios foram novamente exibidos para a professora participante na presença da pesquisadora. Após esse momento era exibido às aprendizagens que a mesma havia estimado anteriormente, e que a pesquisadora havia transcrito. A professora era indagada se ela concordava com a transcrição da pesquisadora, ou se gostaria de alterar algo. Não havendo alterações a instrução era de que nesta etapa a professora, diante das aprendizagens estimadas por ela a partir dos registros em vídeos das aulas, estabelecesse correspondências entre as aprendizagens relatadas com as competências e habilidades dispostas no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), correspondentes aos conteúdos de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio. A orientação fornecida foi:

“Professora, eu peço que você assista novamente aos registros em vídeo, confira se as aprendizagens transcritas estão corretas e, posteriormente a isso, indique possíveis correspondências entre as aprendizagens relatadas com as habilidades dispostas no Caderno do Professor e em seguida com as competências e habilidades do Currículo do Estado de São Paulo”.

Nesta etapa foram fornecidas duas tabelas para a professora. A primeira tabela continha no total sete competências e habilidades, que são definidas para as Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética”, respectivamente), no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014, p.23 e 32), enquanto que a segunda tabela apresentou as 38 habilidades dispostas no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012, p.79,80,82,83,85,86,88) referentes aos quatro bimestres do 1º ano do Ensino Médio da área de Língua Portuguesa. Nas

duas tabelas, a ordem de apresentação das habilidades foi definida por sorteio, tornando-se distinta da ordem disposta originalmente nos dois documentos oficiais.

Diante dos episódios, das aprendizagens que a mesma havia estimado anteriormente, e que pesquisadora havia transcrito, e das tabelas, a professora deveria: a) avaliar se a aprendizagem estimada a partir o episódio expressava medidas que sustentavam correspondência com as competências e habilidades (Quadro 2, p. 59) e posteriormente com as habilidades do outro documento oficial (Quadro 3, p. 60); b) em caso positivo, relacionar as aprendizagens com as respectivas competências e habilidades.

Para cada habilidade selecionada pela docente, de ambas as tabelas, pediu-se para que a mesma justificasse sua escolha, de acordo com as aprendizagens estimadas. Assim, para cada aprendizagem estimada a partir de um episódio era pedido para que a professora indicasse oralmente possíveis correspondências entre aquelas aprendizagens com as habilidades dispostas nos dois documentos oficiais já citados. Após a resposta oral da professora, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora, prosseguia-se com as correspondências para as outras aprendizagens.

4.4.1.4 Fase 1 – Etapa 4

O objetivo desta fase foi o de ampliar a investigação de repertórios da professora definidas pelas aprendizagens esperadas e as competências e habilidades dispostas nos documentos oficiais do Estado de São Paulo.

Para tal extensão foram apresentadas a docente duas tabelas. A primeira tabela (APÊNDICE C) contendo as seguintes informações para cada episódio: o número do mesmo e seu respectivo assunto, a transcrição das aprendizagens estimadas pela professora, as

habilidades selecionadas a partir do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), a justificativa da professora do porque de sua escolha, as habilidades selecionadas a partir do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), e novamente a justificativa da professora do porque de sua escolha.

A segunda tabela (APÊNDICE D) mostrava, de acordo com as estimativas feitas pela professora, como as 38 habilidades referentes aos quatro bimestres do conteúdo de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio dispostas no do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) se entrelaçam com as sete habilidades e competências dadas para as Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética”, respectivamente), dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

A pesquisadora entregou uma cópia das tabelas para a professora e fez juntamente com ela a leitura das análises feitas pela mesma e que estavam transcritas na primeira tabela (APÊNDICE C). A pesquisadora também deu uma breve explicação do que significava a segunda tabela (APÊNDICE D), e como ela havia sido estruturada. Ao final da leitura, a pesquisadora fez as seguintes indagações para a professora:

“Professora, em sua opinião, as aprendizagens estimadas foram suficientes para estabelecer as habilidades especificadas nos Documentos Oficiais?”.

“Tais aprendizagens estão de acordo com as habilidades que a senhora indicou?”.

“O currículo propõe que para cada aprendizagem, várias habilidades são necessárias, levando em consideração tanto o Caderno do Professor quanto o Currículo do Estado de São Paulo?”.

As respostas emitidas pela professora foram registradas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

4.4.2. Fase 2

O objetivo geral da Fase 2 constituiu em caracterizar o planejamento de condições de ensino efetuado pela professora, em interação com a pesquisadora, e as práticas de ensino e de avaliação da docente em situação de sala de aula após as atividades de planejamento desenvolvidas com a pesquisadora. Em outras palavras, a Fase 2 investigou se a professora ao realizar o planejamento, juntamente com a pesquisadora, de uma Situação de Aprendizagem que ainda não havia sido ministrada, com ênfase na especificação de comportamentos terminais e na decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários, influenciaria as práticas de ensino e de avaliação da professora em situação de sala de aula e as estimativas que a mesma efetuará posteriormente sobre as medidas de desempenho dos alunos.

A Fase 2 foi subdividida em seis etapas, sendo os respectivos procedimentos descritos a seguir.

4.4.2.1 Fase 2 – Etapa 1

A Fase 2 – Etapa 1 possuiu como objetivos: a) realizar em conjunto com a professora o planejamento de uma nova Situação de Aprendizagem que ainda seria ministrada; b) discutir quais seriam as habilidades prioritárias para essa Situação de Aprendizagem; c) investigar possíveis decomposições e relações de hierarquia de tais habilidades.

Para o planejamento da nova Situação de Aprendizagem, a professora escolheu a de número 9, que tinha como tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”. Com a sequência de aulas definida, a pesquisadora explicou para a professora que nesta etapa da pesquisa os procedimentos seriam executados em ordem diferente das etapas já realizadas, sendo primeiramente o planejamento, seguido pela filmagem e por fim a discussão dos resultados.

Para investigar quais seriam as habilidades prioritárias para a Situação de Aprendizagem 9 que ainda seria ministrada, foram fornecidas as seguintes instruções orais para a professora participante:

“Professora, a senhora poderia mencionar quais seriam as aprendizagens prioritárias, as habilidades importantes nesta Situação de Aprendizagem 9?”.

“Dentre essas habilidades qual hierarquia elas possuem, ou seja, qual é a mais importante em termos de aprendizagem passando para a menos importante?”.

As respostas da professora para as duas indagações foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora.

4.4.2.2 Fase 2 – Etapa 2

O objetivo da segunda etapa da Fase 2 consistia em produzir relatos da professora em que ficasse evidente uma situação problema que justificasse desenvolver cada uma das habilidades/aprendizagens por programação de ensino.

Foi apresentado para a professora um diagrama (FIGURA 3, p. 84) que continha as quatro habilidades que ela considerou prioritária pra a Situação de Aprendizagem 9. Neste diagrama as habilidades já estavam dispostas na hierarquia que também havia sido afirmada pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente (da mais importante para a menos importante). A professora foi indagada se ela concordava com os dados que estavam no diagrama, ou se gostaria de alterar algo.

Não havendo alterações, passava-se a investigar o porquê da necessidade de se desenvolver essas habilidades por meio da programação de ensino, sendo fornecidas as seguintes instruções orais para a professora participante:

“Professora, quais seriam as situações problema que justificariam produzir ou desenvolver essa habilidade por meio de programação de situações de ensino?”.

“Por que em sua opinião é necessário desenvolver essa habilidade por meio da programação de ensino?”.

“Professora como que você situa essa habilidade no contexto das habilidades necessárias para o 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio?”.

“Quais são as principais características da situação problema, o antecedente que torna importante desenvolver essa habilidade?”.

Após a resposta oral da professora, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora, prosseguiu-se com as mesmas perguntas de investigação para as outras habilidades da hierarquia.

4.4.2.3 Fase 2 – Etapa 3

Os objetivos da Fase 2 – Etapa 3 consistiam em a) caracterizar quais foram as ações dos alunos que definem a habilidade e b) quais foram as estratégias e os recursos para o ensino da habilidade.

Foi apresentado para a professora o mesmo diagrama (FIGURA 3, p. 84) que continha as quatro habilidades que ela considerou prioritária para a Situação de Aprendizagem 9. Novamente as habilidades do diagrama já estavam dispostas na hierarquia que também havia sido afirmada pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente em termos de complexidade e de importância.

Para investigar as ações dos alunos e as condições didáticas dispostas pela professora, foram fornecidas as seguintes instruções orais para a docente:

“Professora, em sua opinião quais são as ações dos alunos definem essa habilidade?”.

“Quais são as estratégias e os recursos que você disponibiliza para o ensino de tal habilidade?”.

“O ensino dessa habilidade serve como antecedente para o ensino da próxima habilidade?”

Após a resposta oral da professora, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora, as mesmas perguntas foram apresentadas considerando separadamente as outras habilidades da hierarquia.

4.4.2.4 Fase 2 – Etapa 4

A quarta etapa da Fase 2 teve como objetivos a) obter registros em vídeo da Situação de Aprendizagem 9, que havia sido planejada pela professora em conjunto com a pesquisadora; b) a partir de tais registros, discutir com a professora a extensão das funções instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino nas evidências geradas na execução das aulas e nas análises da mesma sobre os episódios que extraídos de tais registros.

Finalizado o planejamento conjunto da professora com a pesquisadora, ocorreu o registro em vídeo das aulas ministradas pela participante referentes ao citado planejamento da Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”). Posteriormente, foram editados, pela pesquisadora, episódios referentes a essa sequência de aulas.

A seleção e edição destes episódios tinham como objetivo verificar a extensão das funções instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino, tanto da atuação da

professora em sala de aula, quanto na análise que a mesma efetuará a partir dos registros em vídeo.

Os episódios foram assistidos pela professora na presença da pesquisadora. Foi assistido um episódio por vez e após a exibição de cada um foram fornecidas oralmente para a participante as seguintes orientações:

“Professora há aprendizagens neste episódio?”.

“Quais são as aprendizagens que estão evidenciadas?”.

“O que foi essencial para que essas aprendizagens ocorressem?”

Após as respostas orais da professora, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora, ocorreu, de modo consecutivo, a exibição do próximo episódio e, em seguida, a exposição das mesmas indagações explicitadas no parágrafo anterior.

4.4.2.5 Fase 2 – Etapa 5

O objetivo desta etapa foi de investigar se as habilidades ditas como prioritárias pela professora para a Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) apareciam de fato, na interpretação dela, nos episódios obtidos na Fase 2 – etapa 4.

Desta forma, os episódios foram novamente exibidos para a professora participante na presença da pesquisadora. Após esse momento foi mostrado para a professora o mesmo

diagrama (FIGURA 3, p 84) que continha as quatro habilidades que ela considerou prioritárias para a Situação de Aprendizagem 9. Novamente as habilidades do diagrama foram exibidas de acordo com a hierarquia proposta pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente em termos de complexidade e de importância. A orientação era de que após a apresentação de cada episódio, a professora deveria olhar para as quatro habilidades do diagrama e estimasse se as possíveis aprendizagens dos alunos evidenciadas no episódio, que acabara de ser exibido, pertenciam a algum dos conteúdos relatados na figura. A instrução oral dada para a professora foi:

“Professora, como você relaciona as possíveis aprendizagens do episódio exibido com as habilidades descritas em cada retângulo do quadro?”.

Após a resposta oral da professora, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora, prosseguiu-se com a mesma pergunta para cada episódio exibido na sequência.

4.4.2.6 Fase 2 – Etapa 6

O objetivo desta etapa foi de ampliar a compreensão sobre algumas características dos episódios selecionados para Situação de Aprendizagem 9, (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”), tais como os repertórios de descrição e de análise de relações de controle de estímulos envolvidas.

Desta forma, os episódios foram novamente exibidos para a professora participante na presença da pesquisadora. Após esse momento foi mostrado para a professora o mesmo

diagrama (FIGURA 3, p 84) que continha as quatro habilidades que ela considerou prioritária para a Situação de Aprendizagem 9. Novamente as habilidades do diagrama já estavam dispostas na hierarquia estabelecida pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente em termos de complexidade e de importância. A orientação era de que a professora deveria avaliar se o episódio apresentava evidências de cada uma das quatro habilidades especificadas no diagrama e relatar informações mais detalhadas sobre descrições para cada habilidade envolvida na filmagem. A instrução oral dada a para a professora antes de ela assistir os episódios foi:

“Professora, avalie o que se mostrou necessário para que a evidência de cada habilidade tivesse ocorrido?”.

“O que os alunos fizeram que evidenciaram (mostraram) para a senhora que cada uma das habilidades estava presente?”.

“O que ocorreu de relevante imediatamente após a emissão das ações dos alunos que corresponderam com as habilidades?”.

Após as respostas orais da professora, igualmente gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela pesquisadora, prosseguiu-se com a mesma pergunta para cada episódio exibido na sequência. Ao final desta sexta etapa, a coleta foi encerrada.

5.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Fase 1

5.1.1 Fase 1 – Etapa 1

A pesquisadora e seu orientador apresentaram o projeto de pesquisa para os coordenadores e a direção da escola. Confirmando o interesse da instituição de que o projeto fosse executado, o nome da professora participante foi indicado pela gestão. Desta forma, a pesquisadora entrou em contato com a docente e lhe apresentou o projeto a ser desenvolvido e seus objetivos. Com o aceite da professora em participar, houve a explicação e consequente assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela participante e deu-se início a pesquisa.

Durante a Entrevista Inicial, sobre os aspectos da carreira profissional da docente participante, esta afirmou ter lecionado aulas para todas as três etapas que compõem a Educação Básica, as quais são a Educação Infantil (para crianças com até cinco anos), o Ensino Fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos). A participante disse que ao longo de sua carreira ela passou mais tempo ministrando aulas para os alunos do Ensino Fundamental.

Ainda com relação a sua formação profissional e sua função docente, a professora diz-se feliz com o momento de sua carreira. Ela afirmou que já passou pela gestão, direção e vice-direção de diversas escolas, inclusive sendo coordenadora da mesma escola em que atua no momento, porém há vários anos no passado. Com relação a sua formação profissional a professora afirmou que ainda se considera “engatinhando”, pois apesar de ter feito três graduações, várias pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento; ela sempre está aprendendo algo novo.

A participante também colocou que apenas este ano está trabalhando só com os anos do Ensino Médio, sendo que normalmente durante a sua carreira ela lecionou para vários ciclos ao mesmo tempo, e que ao longo do magistério trabalhou mais tempo com os alunos do Ensino Fundamental (quinto ao nono ano). Com relação às aulas, já ministrou de português e de língua inglesa ao mesmo tempo, porém, atualmente, leciona apenas aulas de português, já que foi exonerada, tanto na prefeitura, quanto no Estado, para a língua inglesa. Nos primeiros anos da carreira, ela trabalhou com o Ensino Infantil (primeiro ao quarto ano) e também no supletivo. Por fim, ela relatou já ter atuado nos ensinos público e particular.

Com relação à turma deste ano, a professora afirma que os alunos são imaturos e carentes de afeto, mas que o relacionamento deles com outros alunos e com ela é muito bom e isso permite que ela consiga aplicar os conteúdos e fazê-los compreender a importância da aprendizagem em contextos além da escola, já que no futuro eles atuarão em mudanças na sociedade. A participante colocou que a turma de alunos é muito diversificada e que isso às vezes atrapalha o desenvolvimento de seu trabalho. Alguns alunos não participam das atividades, enquanto outros, apesar de serem participativos, acabam falando em excesso, querendo se destacar frente aos outros colegas e, muitas vezes, interrompendo a resolução de exercícios feita pela professora. A docente também afirmou que apesar de os alunos da sala possuírem a característica de falarem bastante, ela muitas vezes não interrompe tal processo, já que é durante o mesmo, na interação dos alunos, que ela vislumbra as aprendizagens, sendo esta medida verbal tão importante quanto a escrita.

Sobre o planejamento pedagógico para aquele semestre, a professora tinha programado ministrar aulas para oito Situações de Aprendizagens. Como estávamos no início do semestre, ficou decidido que o período de ambientação se daria na Situação de Aprendizagem 1, para que a pesquisadora então iniciasse os registros em vídeo na Situação de

Aprendizagem 2 (com o tema “Literatura e o voo da palavra”) e continuasse até a 3 (com o tema “Instalação poética”).

Vale ressaltar que para estas Situações de Aprendizagem (2 e 3), a pesquisadora não sabia que habilidades a professora estava esperando desenvolver nos alunos, nem que tipos de aprendizagens (ações) os alunos deveriam emitir, bem como não sabia as condições didáticas que a professora iria dispor para que as aprendizagens dos alunos ocorressem. Esses aspectos seriam todos discutidos após as filmagens dessas sequências de ensino.

Posteriormente à Entrevista Inicial realizada com a professora participante e a ambientação na sala de aula, deu-se início aos registros da Situação de Aprendizagem 2 e 3. Para a Situação de Aprendizagem 2 – com o tema “Literatura e o voo da palavra” – foram registradas seis aulas e para a Situação de Aprendizagem 3 – com o tema “Instalação poética” – foram registradas oito aulas, culminando num total de 14 aulas gravadas.

5.1.2 Fase 1 – Etapa 2

Nesta etapa, foi realizada a seleção e edição dos episódios das aulas referentes à Situação de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética” respectivamente), resultando, num total de 10 episódios, que visaram demonstrar interações entre os alunos e entre estes e a professora participante, que ilustrassem possíveis medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos e as condições de ensino disponibilizadas pela professora.

O Quadro 2 apresenta os temas dos episódios selecionados das Situações de Aprendizagem 2 e 3, em quais aulas ocorreram os mesmos e um resumo das atividades executadas.

Quadro 2 – Episódios selecionados para as Situações de Aprendizagem 2 e 3

Ep.	Situação de Aprendizagem	Aulas	Resumo das Atividades Executadas
01	Situação de Aprendizagem 2	Aulas 1 e 2	A professora questiona os alunos sobre o significado da palavra terapeuta e a relação deste com a obra de arte “O terapeuta”. Ela dá dicas sobre a função de um terapeuta e os alunos complementam com outras informações. Há a emissão de elogios, pela professora, contingente às respostas corretas (independente das possíveis relações de controle em vigor) e a correção das respostas erradas. Por fim, há a aplicação do que foi discutido para a representação da figura “O terapeuta”. Nenhuma informação é passada na lousa, apenas a figura é projetada no quadro.
02	Situação de Aprendizagem 2	Aulas 1 e 2	Explicação pela professora de um exercício onde há um conto em que algumas palavras foram suprimidas e os alunos devem preencher com a palavra mais indicada. A professora realiza um tópico juntamente com os alunos e explica que o tempo verbal da frase é um indicador para encontrar a palavra correta.
03	Situação de Aprendizagem 2	Aula 3	Conteúdo passado na lousa sobre tempo verbal, juntamente com exemplos que ilustram se a ação descrita pelo verbo está ocorrendo no passado, pretérito ou futuro. Há também uma explicação diferenciando “chegar” e “vai chegar” (ambos no futuro), sendo que o último é uma locução verbal. A professora continua explanando para se fazer um artigo de opinião é aconselhado usar linguagem formal (no caso o verbo “chegar”). Há a interação da professora com os alunos.
04	Situação de Aprendizagem 2	Aula 3	Continuação tempo verbal, onde a professora passa explicações quando surgem dúvidas. Há a correção de exercícios que os alunos realizaram sozinhos. Ocorrem interações entre a professora com os alunos, onde um exemplo ocorrido em sala de aula é utilizado pela professora para ajudar os alunos na compreensão da utilização do tempo verbal correto.
05	Situação de Aprendizagem 2	Aulas 6 e 7	Explicação do que seria um conto. Os alunos devem responder quais são os elementos de construção de um conto e a professora diferencia este de uma crônica. A professora faz perguntas sobre o final do conto “História de Passarinho” ser feliz ou triste, e os alunos associam o conto com a imagem já vista do “O Terapeuta”. Resumo dos dois conceitos trabalhados, sendo a intertextualidade temática do conto “História de Passarinho” com a imagem “O Terapeuta” e os conceitos de comédia e tragédia.
06	Situação de Aprendizagem 2	Aula 8	Discussão da intertextualidade temática entre os textos de Chico Buarque e Ziraldo, que possuem como tema em comum a preocupação com o carnaval. Os textos promovem na sala uma discussão sobre tempo verbal e sentido do texto, já que em um o autor espera o “carnaval chegar” enquanto que o outro espera o “carnaval passar”.
07	Situação de Aprendizagem 2	Aula 8	Novamente está sendo trabalhado o recurso da intertextualidade temática com o conto “História de Passarinho”, a imagem “O Terapeuta” e o poema “Pássaro cativo”, onde estes três textos representam o mesmo tema. A professora questiona que outros tipos de linguagem eles poderiam utilizar para recriar a história.
08	Situação de Aprendizagem 3	Aulas 9 e 10	Realização de exercícios oralmente e na lousa. Ocorre a discussão do gênero poesia, principalmente a questão sonora, o som das palavras que dão ritmo a poesia; recurso este chamado de aliteração.
09	Situação de Aprendizagem 3	Aula 12	Realização de um exercício em que na poesia ocorre a repetição de palavras que começam com a letra “v”. Os alunos não conseguem responder que essa repetição de “v” seria o barulho de vento retratado na poesia. Dicas e mais explicações são dadas pela professora para que os alunos cheguem à resposta correta.
10	Situação de Aprendizagem 3	Aulas 13 e 14	Conteúdos de rimas, assonâncias e aliterações são passados na lousa. Há a explicação pela professora de que estes três recursos, chamados de figuras de estilo, estão presentes nos textos poéticos. Os alunos não conseguem responder a pergunta da professora se tais conceitos estão presentes no texto passado do autor Cruz e Souza, sendo necessárias dicas dadas pela professora.

Após a exibição de cada episódio, e diante da orientação prévia dada pela pesquisadora para que a professora buscasse identificar aprendizagens dos alunos nos registros em vídeo e quais as condições de ensino relevantes dispostas por ela para a ocorrência da aprendizagem assinalada, a professora apresentou as suas análises à pesquisadora. O Quadro 3 a seguir mostra uma síntese das respostas da participante para esta Fase 1 – Etapa 2.

Quadro 3 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 2

	Episódios	Perguntas	
		1- É possível identificar aprendizagens dos alunos nestes episódios? Quais?	2- Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem?
<u>Situação de Aprendizagem 2</u>	1	▪ Sim, eles aprenderam sobre vocabulário e conseguiram fazer a intertextualidade temática do texto com a obra “O Terapeuta”.	▪ O feedback dado pelos alunos.
	2	▪ Sim, o uso do tempo verbal, no caso, do advérbio que indicava um tempo passado.	▪ O feedback/interação dela com os alunos; ▪ A leitura pausada do texto.
	3	▪ Sim, o uso da linguagem formal e informal, e também da locução verbal.	▪ O feedback/interação dos alunos com eles mesmos e com a professora.
	4	▪ Sim, o uso do modo subjuntivo e do modo indicativo.	▪ O feedback/interação dela com os alunos.
	5	▪ Sim, a retomada de questões sobre a intertextualidade temática.	▪ O feedback/interação dela com os alunos, através de questões desafiadoras.
	6	▪ Sim, o recurso da intertextualidade temática; ▪ O uso do tempo verbal.	▪ O feedback/interação/diálogo com os alunos, possibilitando o levantamento de hipóteses.
	7	▪ Sim, o recurso da intertextualidade temática, a recriação de um texto e o uso de diversas formas para identificar o mesmo tema.	▪ O feedback/exposição dela e dos alunos sobre o conteúdo.
<u>Situação de Aprendizagem 3</u>	8	▪ Sim, os sons das palavras sendo trabalhados a partir de uma música.	▪ Inserção de exercícios e atividades que não estavam no caderno do aluno; ▪ Repetição de palavras para trabalhar o som.
	9	▪ Sim, eles entenderam que para se ler um poema é necessário outro olhar, pois além do sentido e do significado da parte morfológica, eles precisam ter a parte sintática.	▪ Fazer uma inferência para que os alunos compreendessem o texto.
	10	▪ Sim, a questão da aliteração.	▪ Fazer indagações e inferências, fazendo com que os alunos pensassem sobre o assunto; ▪ O feedback/interação dela com os alunos.

Assim, quando a professora efetuou as estimativas de aprendizagens diante dos episódios, foi possível afirmar observando as respostas dela no Quadro 3 que ela colocou como objeto da aprendizagem o conteúdo ministrado e não as habilidades, ou as ações dos alunos. Podemos citar como exemplo quando a participante colocou que o vídeo evidenciava “a aprendizagem do tempo verbal”, “a aprendizagem da intertextualidade temática” e “a aprendizagem de recursos intersemióticos”.

Além disso, a docente também mencionou expressões que forneciam restrita visibilidade às ações emitidas pelos alunos, tanto quanto às condições diante das quais possivelmente as ações teriam ocorrido: “aprenderam a trabalhar os modos subjuntivo e indicativo”, “aprenderam mais...”, “aprenderam ali a mobilizar coisas...”, “aprenderam um pouquinho...”, “aprenderam a puxar o conteúdo”, “conseguiram entender que um poema a gente tem que ter um olhar diferente...”; “eles entenderam que tem uma obra de arte, fazer essa intertextualidade, usar os recursos intersemióticos...”; “para que o aluno entenda o sentido da palavra ali ele precisaria entender também o sentido do poema”; “teve aprendizagem sim, mas foi uma Situação de Aprendizagem difícil, mas houve sim aprendizagem, porém com algumas dificuldades”.

Desta forma, analisando o Quadro 3 podemos verificar que em oito episódios a professora coloca como condições didáticas providas por ela o feedback que ela fornece aos alunos e também a interação entre ela e os alunos. Com base nesta tabela e nas falas da participante é possível dizer que ela não percebe que a dificuldade dos alunos em desenvolver as aprendizagens exigidas e em realizar as atividades esta relacionada com a falta de instrução e exercícios, que seriam as condições didáticas que deveriam ser fornecidas pela docente.

Em síntese, a partir das falas da professora e da análise do Quadro 3 acima, é possível perceber que ela não coloca as aprendizagens em termos de ações dos alunos. Dito de outra forma, a participante não compreende que as aprendizagens dos alunos deveriam ser

explicitadas em forma de comportamentos. Assim, por não vislumbrar que as aprendizagens dos alunos são comportamentos, a professora também não consegue colocar as condições didáticas fornecidas por ela em sala de aula como um elemento da contingência, no caso a classe de estímulos antecedentes.

Com relação aos episódios, a impressão ao estar em sala de aula e posteriormente, assistindo e editando os episódios, foi a de que a professora possui a prática de utilizar pouco a lousa para expor informações e conteúdos e, com maior frequência, expôs oralmente os conteúdos previstos. Durante as explicações sobre o conteúdo é possível perceber que ela responde a algumas questões de dúvidas dos alunos, sendo que ignora outras. Quando os alunos estão fazendo ou corrigindo os exercícios constatou-se que a professora normalmente não fornece consequência para as respostas corretas dos alunos e corrige as respostas erradas. Ainda com relação à correção de exercícios foi possível perceber que poucos alunos respondem às perguntas feitas pela professora e que, por causa disso, a mesma acaba fornecendo muitas dicas sobre qual a resposta correta, e às vezes, até mesmo dizendo qual a resposta correta. Por fim, os dados de observação sugerem que a professora, em relação ao disposto nas Situações de Aprendizagem, expôs (explicitou) os respectivos conteúdos do Caderno do Professor e realizou, de modo comentado (oralmente) os exercícios com os alunos.

Assim, a próxima etapa consistiu em investigar se as aprendizagens inferidas pela professora diante da exibição dos episódios apresentam-se diferentes e distantes ou, diferentemente, próximas e semelhantes da redação das habilidades ou da expressão textual das habilidades (a definição das habilidades) nos documentos oficiais?

5.1.3 Fase 1 – Etapa 3

Nesta etapa 3, a professora foi novamente exposta aos 10 episódios selecionados das Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética” respectivamente). Desta vez, a orientação dada pela pesquisadora para a professora era de que a mesma, ao assistir aos episódios, buscasse estabelecer correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os registros em vídeo das aulas e as competências e habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014) e no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), para o conteúdo de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Para tal, foram fornecidas duas tabelas para a docente: uma contendo as competências e habilidades do Caderno e outra contendo as habilidades do Currículo, onde a ordem de apresentação dos respectivos conteúdos foi definida por sorteio, tornando-se distinta da ordem disposta originalmente nos dois documentos oficiais. Também foi pedido para que a professora justificasse todas as suas respostas.

Os Quadros 4 e 5 ilustram as tabelas que foram entregues à professora de modo a auxiliá-la em suas análises.

Quadro 4 – Competências e habilidades do Caderno do Professor na ordem apresentada a participante

Competências e Habilidades definidas para as Situações de Aprendizagem 2 e 3	
Número	Descrição
1	Contextualizar social e linguisticamente o texto literário
2	Relacionar o verbo à urdidura do texto literário
3	Compreender as diferenças entre comédia e tragédia e as características do conto
4	Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção do sentido
5	Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos
6	Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético
7	Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade para atribuir sentido a um texto artístico (verbal ou não verbal)

Quadro 5 – Habilidades do Currículo dispostos na ordem apresentada à professora

Currículo LP - Currículo Linguagens SEE/SP	
Número	Descrição
1	Relacionar o uso da norma-padrão às diferentes esferas de atividade social
2	Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária
3	Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade
4	Elaborar estratégias de leitura e de produção de textos diversos (verbais e não verbais), respeitando as suas diferentes características de gênero e os procedimentos de coesão e coerência textuais
5	Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos
6	Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do verbo
7	Utilizar procedimentos iniciais para a elaboração do texto: estabelecer o tema; pesquisar ideias e dados; planejar a estrutura; formular projeto de texto
8	Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais
9	Reconhecer características básicas do texto dramático teatral
10	Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, internet etc.
11	Avaliar a própria expressão oral ou a alheia durante ou após situações de interação, fazendo, quando possível, os ajustes necessários
12	Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc.
13	Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político
14	Identificar ideias-chave em um texto, concatenando-as na elaboração de uma síntese
15	Elaborar projetos escritos para executar atividades
16	Elaborar sínteses de textos verbo-visuais, compreendendo a linguagem como realização cotidiana em circulação social por meio de gêneros textuais de diferentes tipologias
17	Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações
18	Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional
19	Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio
20	Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico
21	Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção

22	Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam uma entrevista, apropriando-se deles no processo de construção do sentido
23	Reconhecer marcas da alteridade do coenunciador presentes no texto
24	Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia
25	Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros
26	Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas
27	Reconhecer características básicas do poema lírico
28	Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos
29	Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas e discursivas: verbo e conectores
30	Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais
31	Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos
32	Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, artigos e numerais
33	Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos
34	Reconhecer e analisar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita
35	Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas estudadas no bimestre: verbo, adjetivo, substantivo
36	Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal
37	Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações Intertextuais
38	Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, pronomes, artigos e numerais

A Figura 1 a seguir exemplifica como a professora estabeleceu correspondências entre as aprendizagens relatadas a partir do contato dela com os registros em vídeo das Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética” respectivamente), e as competências e habilidades dispostas nos Cadernos dos Professores (SÃO PAULO, 2014), já exemplificadas no Quadro 4 (p. 63)

Figura 1 – Estimativas da professora dos episódios com as habilidades do Caderno do Professor

	Hab. Caderno do Professor	Episódios									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>Habilidades</u>	1	■	■	■	■	■	■	■			
<u>Situação de Aprendizagem 2</u>	2	■	■	■	■	■	■	■			
	3							■			
<u>Habilidades</u>	4								■	■	■
<u>Situação de Aprendizagem 3</u>	5								■	■	■
	6								■	■	■
	7								■	■	

Diante dos registros em vídeo é possível perceber que a professora encontrou correspondências nos 6 primeiros episódios para as mesmas duas habilidades do Caderno, sendo estas: 1) “Contextualizar social e linguisticamente o texto literário” e 2) “Relacionar o verbo à urdidura do texto literário”. Já para o episódio 7, a participante estimou as mesmas duas habilidades que para os outros 6 episódios e colocou também a habilidade de 3) “Compreender as diferenças entre comédia e tragédia e as características do conto”, que foi justificada por o episódio relatar uma atividade complementar, onde os alunos escolheram outra linguagem pra fazer uma recriação de um texto, compreendendo assim os conceitos de comédia e tragédia.

Com relação aos episódios 8 e 9, a professora estabeleceu correspondência com as quatro habilidades restantes, sendo elas: 4) “Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção do sentido”, 5) “Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos”, 6) “Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético” e 7) “Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade para atribuir sentido a um texto artístico (verbal ou não verbal)”. Para o episódio 10, as mesmas

habilidades dos episódios 8 e 9 foram ditas como correspondentes pela professora, menos a habilidade 7) “Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade para atribuir sentido a um texto artístico (verbal ou não verbal)”, onde ela se justificou dizendo que atividade apresentada no episódio trabalhava com as figuras de linguagem presentes nos textos poéticos.

Assim, dentre as habilidades dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), duas habilidades, transcritas a seguir, foram vinculadas com as aprendizagens estimadas para sete dentre os dez episódios editados: 1) “Contextualizar social e linguisticamente o texto literário”; 2) “Relacionar o verbo à urdidura do texto literário”. De modo complementar, as diferentes aprendizagens estimadas para os três episódios restantes foram relacionadas com as seguintes habilidades (SÃO PAULO, 2014): 4) “Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção de sentido”; 5) “Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos”; 6) “Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético”.

Já a Figura 2 mostra as correspondências entre as aprendizagens relatadas pela professora a partir do contato dela com os registros em vídeo das Situações de Aprendizagem e as habilidades dispostas no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), para o conteúdo de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, já apresentadas no Quadro 5 (p. 64)

Com relação às 38 habilidades dispostas no Currículo (SÃO PAULO, 2012), segundo a professora todas as diferentes aprendizagens estimadas para os dez episódios sustentavam correspondência com 19 habilidades de tal documento, sendo que destas apenas seis estavam elencadas para o bimestre em vigor, sendo elas: 20) “Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico”; 21) “Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção”; 24) “Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia”; 25) “Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros”; 26) “Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas”; 29) “Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas e discursivas: verbo e conectores”.

É importante ressaltar também que para o total dos 10 episódios, a professora selecionou as mesmas nove habilidades para todos, a saber: 2) “Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária”, 3) “Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade”, 4) “Elaborar estratégias de leitura e de produção de textos diversos (verbais e não verbais), respeitando as suas diferentes características de gênero e os procedimentos de coesão e coerência textuais”, 5) “Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos”, 12) “Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc.”, 17) “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações”, 20) “Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico”, 29) “Analisar os

efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas e discursivas: verbo e conectores” e 18) “Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional”.

Um fator interessante é de que seis habilidades são elencadas apenas uma vez pela professora, sendo estas: 16) “Elaborar sínteses de textos verbo-visuais, compreendendo a linguagem como realização cotidiana em circulação social por meio de gêneros textuais de diferentes tipologias”, 30) “Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais”, 8) “Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais”, 19) “Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio”, 28) “Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos” e 38) “Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, pronomes, artigos e numerais”.

Outro dado é de que a habilidade 24) “Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia” aparece nos seis primeiros episódios, que são referentes à Situação de Aprendizagem 2, como tema “Literatura e o voo da palavra”, desta forma, é possível inferir que esta habilidade está relacionada com o conteúdo trabalhado, no caso o conto. De forma semelhante às habilidades 21) “Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção”, 25) “Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros” e 26) “Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas” aparecem apenas nos últimos três episódios selecionados, que são referentes à Situação de Aprendizagem 3, com o tema “Instalação poética”; assim pode-se inferir que estas três habilidades estão relacionadas com o conteúdo trabalhado, no caso a poesia.

Nos documentos ora considerados (SÃO PAULO, 2014; 2012), a redação das habilidades ou das aprendizagens esperadas prioriza a designação de ações que o aluno deverá emitir para um determinado tema ou conteúdo curricular. Diferentemente, as estimativas da professora oscilaram entre distintos objetos de aprendizagem e com visibilidade instável das ações que definem as aprendizagens, tanto quanto das condições didáticas diante das quais as ações que definem as aprendizagens foram emitidas.

Já quando a professora relacionou as aprendizagens estimadas com as habilidades e conteúdos dos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014) e com as habilidades do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), é possível dizer que a participante ao interagir com os episódios e as transcrições das estimativas de aprendizagem, mostrou-se que em sua interpretação diferentes práticas de ensino geraram diferentes medidas de aprendizagem que, de acordo com a professora, poderiam ser colocadas numa mesma categoria de habilidades, definidas nos documentos oficiais.

Desta forma, a docente estabeleceu uma relação de sinonímia entre as habilidades dispostas nos documentos oficiais e as aprendizagens inferidas a partir dos episódios. Admitir tais relações entre os materiais que foram relacionados constitui-se em característica de repertório profissional relevante para o desenvolvimento de repertórios de ensino. Ou seja, os dados obtidos evidenciam que a especificação das aprendizagens nas ações dos alunos em interação com as condições de ensino disponibilizadas se constitui em um repertório profissional da professora ainda não consolidado. Com isso, podemos dizer que tais características acusam diferenças e distanciamentos entre as definições das aprendizagens estimadas ou inferidas pela professora e a redação das habilidades ou a expressão textual das habilidades (a definição das habilidades) nos documentos oficiais, já que as aprendizagens

inferidas pela professora prescindem da especificação das dimensões que definem operantes discriminados (situações antecedentes que exercem controle sobre relações resposta-consequência), tanto quanto mostram-se distintas da prioridade com a qual os documentos consultados fazem referência às ações que especificam os descritores, em detrimento dos conteúdos conceituais (ou seja, do “nome” dos conteúdos).

Como evidência robusta, constatou-se que a professora vinculou ou estabeleceu correspondências entre uma mesma habilidade e aprendizagens diversas, ou seja, entre uma mesma designação de repertório textualizada nos documentos oficiais e um conjunto diverso de ações emitidas pelos alunos. Em termos de uma análise operante, cumpre destacar duas questões: a) tal característica de vinculação ou de estabelecimento de correspondência não se mostra incompatível com a consideração das habilidades como repertórios operantes de complexidade distintas?; b) quais seriam as principais consequências deste modo de interpretação na proposição do ensino de conteúdos com graus distintos de complexidade?

5.1.4 Fase 1 – Etapa 4

Nesta etapa, foram apresentadas à professora duas tabelas. A primeira (APÊNDICE C) contendo as seguintes informações para cada episódio: o número do mesmo e seu respectivo assunto, a transcrição das aprendizagens estimadas pela professora, as habilidades selecionadas a partir do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014) na Fase 1 – Etapa 3, a justificativa da professora da estimativa, as habilidades selecionadas a partir do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) na Fase 1 – Etapa 3, e novamente a justificativa da professora para a estimativa efetuada. A segunda tabela (APÊNDICE D), de acordo com as estimativas feitas pela professora, mostrava como as 38 habilidades referentes aos quatro bimestres do conteúdo de Língua Portuguesa do 1º ano

do Ensino Médio dispostas no do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) se entrelaçam com as sete habilidades e competências dadas para as Situações de Aprendizagem 2 e 3 (com os temas “Literatura e o voo da palavra” e “Instalação poética”, respectivamente), dispostas no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014).

A pesquisadora entregou uma cópia de cada tabela para a professora participante, realizou a leitura da primeira tabela, por episódio, para a docente e deu uma breve explicação de como havia sido estruturada a segunda tabela, onde as habilidades se entrelaçavam. Ao final da leitura, a docente deveria responder a três indagações: 1) As aprendizagens estimadas foram suficientes para estabelecer as habilidades especificadas nos documentos oficiais?; 2) Essas aprendizagens estão de acordo com as habilidades indicadas?; 3) O currículo propõe que para cada aprendizagem, várias habilidades são necessárias?.

Diante das respostas da professora a respeito das perguntas feitas pela pesquisadora, elaborou-se o Quadro 6 abaixo que sintetiza o que foi discutido nesta Fase 1 – Etapa 4.

Quadro 6 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 4

<u>Ep.</u>	<u>Situação de Aprendizagem (SA)</u>	<u>Aprendizagem Estimada</u>	<u>⁴Caderno do professor</u>	<u>Currículo LP⁵</u>	<u>Aprendiz. suficiente para estabelecer as hab. dos documentos oficiais</u>	<u>Aprendizagens de acordo Caderno do Professor e Currículo LP</u>	<u>Para uma aprend. várias habilidades</u>
1	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2,3, 4,5,12,16, 17,18,20, 24,29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
2	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2,3, 4,5,12,17, 18,20, 24,29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
3	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2,3, 4,5,12,17, 18,20,24, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
4	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2,3, 4,5,12,17, 18,20,24, 29,35, 38	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
5	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2, 3, 4,5,12,17, 18, 19,20, 24, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
6	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2	Hab. 2, 3, 4,5,12,17, 18, 20,24, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
7	SA 2	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 1,2,3	Hab. 2,3, 4,5,8,12, 17,18,20, 24, 28, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
8	SA 3	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 4,5,6,7	2, 3, 4, 5, 12, 17, 18,20,21, 25, 26,29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
9	SA 3	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 4,5,6,7	Hab. 2, 3, 4,5,12,17, 18,20, 21,25, 26, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado
10	SA 3	Condizia com o esperado para a atividade	Hab. 4,5,6	Hab. 2, 3, 4,5,12,17, 18,20,21, 25, 26, 29	Aprendiz. condiziam com as habilidades	Aprendizagens coerentes	Sim, é o esperado

Um dado que fica em evidência analisando o Quadro 6 é de que a participante repete as mesmas informações para todos os episódios, o que é justificado por ela como algo

⁴ Habilidades descritas no Quadro 2, p. 59

⁵ Habilidades descritas no Quadro 3, p. 60

esperado por causa do currículo em espiral. Podemos citar como exemplo o episódio 2, situado na Situação de Aprendizagem 2 (com o tema “Literatura e o voo da palavra”) onde a professora estima duas habilidades do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), sendo estas: 1) “Contextualizar social e linguisticamente o texto literário” e 2) “Relacionar o verbo à urdidura do texto literário”.

Além disso, para este episódio, ela também estima 10 habilidades do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), a saber: 2) “Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária”, 3) “Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade”, 4) “Elaborar estratégias de leitura e de produção de textos diversos (verbais e não verbais), respeitando as suas diferentes características de gênero e os procedimentos de coesão e coerência textuais”, 5) “Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos”, 12) “Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc.”, 17) “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações”, 18) “Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional”, 20) “Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico”, 24) “Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia” e 29) “Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas e discursivas: verbo e conectores”. Nos episódios 3 e 6 (também situados na Situação de Aprendizagem 2, com o tema “Literatura e o voo da palavra”) houve a

reincidência das habilidades elencadas para o episódio 2, tanto das habilidades do Caderno quanto do Currículo.

Analisando a tabela, de acordo com as respostas da participante, é possível perceber que seu discurso permanece sem alteração. Dito de outra forma, a docente afirmou novamente que as aprendizagens estimadas condiziam com as habilidades dispostas nos dois documentos oficiais consultados, apesar de ela colocar como objeto das aprendizagens o conteúdo ministrado e não as ações dos alunos, como expressam as habilidades nos documentos oficiais. A participante também coloca como esperado o fato de haverem as mesmas habilidades para diversas aprendizagens, sendo que ela se justifica que isso ocorre pelo currículo ser em espiral, ou seja, que a repetição de habilidades é o esperado.

Ao final desta Fase 1, as principais características do repertório de ensino da professora nesta fase de como ela planeja, como ela faz e como ela justifica suas ações é de que ela é uma professora que prioriza (teoricamente, já que apenas alguns alunos participam) uma forma de aula dialogada, interativa. Além disso, ela não possui uma prática pedagógica específica para uma dada habilidade, ao passo que ela se utiliza das mesmas práticas de conversar, questionar e perguntar para os alunos para todas as habilidades. Desta forma, para a professora é o correto produzir medidas de várias habilidades pela mesma prática didática, pela mesma prática de ensino, o que ela justifica pela forma como é estruturado o currículo. Pode-se dizer que isso é um ponto forte em sua prática, já que ela enumera habilidades que ela considera prioritárias, mas a sua prática de ensino não depende tanto da habilidade. Dito de outra forma, não importa se a habilidade é de inferir, de relacionar, entre outras, o modo que ela interage é o mesmo, ou seja, ela aponta diferentes aprendizagens e as vincula com as mesmas habilidades.

Com isso, ao final da Fase 1, é possível dizer que os principais resultados foram discutidos a partir de três conjuntos de atividades executadas pela professora. Assim, para os

10 episódios selecionados para a Fase 1, a professora deveria a) estimar aprendizagens a partir dos registros em vídeo; b) relacionar as aprendizagens estimadas com as habilidades e conteúdos do Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014); c) relacionar as aprendizagens estimadas com as habilidades do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012).

Os dados obtidos sugerem algumas caracterizações.

Nas estimativas de aprendizagem, nítida e recorrentemente, os relatos da professora se mostram sob controle da ação do aluno, ou seja, da resposta, do “fazer” do aluno. Apenas diante de questionamentos adicionais é que as condições didáticas fornecidas pela professora (p. ex., “ler o texto com entonação”, “indagar sob o formato - qual é a opção correta: a ou b”; “ler as alternativas com entonação diferente”, dentre outras dicas) assumem parte da definição da aprendizagem estimada ou inferida. Em outros termos, de modo inconsistente com a redação das habilidades expressa nos documentos oficiais consultados, a professora não interpreta as aprendizagens como ações, como respostas dos alunos. Assim, a professora evidencia distância de uma interpretação, segundo a qual as aprendizagens seriam definidas por ações em contextos específicos, ou seja, modos de atuar sob condições didáticas fornecidas pela professora.

Outra característica saliente consistiu na manutenção dos relatos que definiam as aprendizagens de modo amplo, genérico, sem especificidade entre propriedades topográficas e/ou funcionais das ações dos alunos e propriedades das habilidades mencionadas na documentação consultada. Em acréscimo, como característica adicional, além da expressão genérica, o próprio vocabulário e a terminologia com a qual a professora estimava as aprendizagens observando os episódios gravados, mostravam-se distintos e distantes da redação oficial das habilidades, apesar do contato constante e consecutivo com a redação das habilidades dispostas dos documentos oficiais. Assim, a professora manteve sem alterações a

redação das aprendizagens estimadas apesar do contato planejado e intencional com a redação das habilidades dispostas nos documentos oficiais da SEE/SP. Deste modo, estamos diante do desenvolvimento de repertórios de ensino definidos por um modo de interpretação do alcance das aprendizagens estimadas em relação àquelas indicadas no documento oficial.

Por fim e como característica que vincula as Fases 1 e 2, constatou-se, ao longo dos episódios, que os relatos ignoram uma construção das habilidades em termos de uma hierarquia, ou seja, os relatos e as inferências da professora prescindem de uma interpretação, segundo a qual, as habilidades admitiriam uma construção gradual, hierarquicamente organizada em habilidades de menor complexidade e que gradualmente caminhariam para as habilidades terminais. A construção das habilidades em hierarquia é condição necessária para o planejamento de ensino, pois fica nítida a importância de cada habilidade. Pensar as habilidades como comportamentos e decompondo-os em terminais e intermediários constitui-se questão de suma importância para que a participante seja capaz de enxergar os elementos da contingência de três termos, sendo as relações entre classes de estímulos antecedentes (que seriam as condições de ensino dispostas pela professora), classe de respostas (ações dos alunos) e classes de estímulos consequentes – o que ocorreu de relevante imediatamente após as ações dos alunos (CORTEGOSO e COSER, 2011).

Com isso, como implicação para a ação didática, teríamos o ensino inicial e gradual das habilidades mais básicas, com o movimento para se chegar às habilidades mais complexas. Desta forma, a questão de pesquisa investigada na Fase 2 propôs que se realizando um planejamento detalhado e a decomposição criteriosa das habilidades prioritárias para uma nova Situação de Aprendizagem poderiam ser observadas mudanças nos repertórios de ensino da professora, mudanças definidas pela interpretação das habilidades em termos da descrição das interações entre condições didáticas e ações dos alunos, bem como pela atuação em sala de aula consistente com tal interpretação?

5.2 Fase 2

5.2.1 Fase 2 – Etapa 1

Na primeira etapa desta nova fase, a pesquisadora realizou juntamente com a professora o planejamento de uma nova Situação de Aprendizagem que ainda seria ministrada. A professora selecionou a Situação de Aprendizagem 9, que tinha como tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”. Para realizar o planejamento de tal Situação de Aprendizagem, foi dada uma instrução prévia pela pesquisadora de que a docente deveria elencar quais as habilidades prioritárias, ou seja, as habilidades mais importantes para a Situação de Aprendizagem 9 e depois dispô-las em uma hierarquia, sendo qual a mais importante em termos de aprendizagem passando para a menos importante.

Como a professora afirmou que nunca havia feito essa decomposição de habilidades em hierarquia, a pesquisadora para ajudá-la, deu como exemplo a situação onde uma criança da pré-escola precisa aprender a escrever seu próprio nome. Primeiramente, ou seja, a habilidade mais básica seria a criança aprender a sentar na cadeira da sala de aula. Em seguida ela deveria aprender a segurar o lápis de forma correta. Depois ela deveria saber as letras do alfabeto e suas combinações. Por fim, a habilidade terminal, ou a mais complexa, seria a criança escrever o próprio nome.

Em seguida, para verificar se a professora havia compreendido a questão da hierarquia, a pesquisadora pediu para ela fazer uma decomposição onde a habilidade terminal seria dirigir um carro. A professora disse que a habilidade mais básica seria a pessoa conhecer as leis de trânsito. Depois a pessoa deveria conhecer os mecanismos de um carro. Ela também deveria saber trocar as marchas. Depois verificar se o carro está em bom funcionamento e com gasolina, e por fim dirigir o carro. Com um raciocínio correto de decomposição, a pesquisadora elogiou a resposta da professora e em seguida pediu para que ela iniciasse a

decomposição em hierarquia para as habilidades prioritárias para a Situação de Aprendizagem 9, com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”.

Diante da instrução de elencar as habilidades prioritárias para a Situação de Aprendizagem, a professora afirmou que primeiramente iria responder em termos de conteúdo para depois passar para as habilidades. Desta forma, com relação aos conteúdos, a mesma afirmou que seriam trabalhados dois grandes conteúdos sendo o primeiro o poema clássico, mais especificamente Camões e características da literatura naquela época; e o segundo conteúdo seria a crônica. Alguns desdobramentos do primeiro conteúdo seriam o soneto e sua estrutura e a definição de leitura clássica, diferenciando o soneto clássico do moderno; já para o segundo conteúdo seriam a estrutura e características da crônica, gênero textual e questões de gramática.

Após essa explanação a professora começou a discutir as habilidades, sendo que primeiramente ela se ateve a Matriz de Referência, que é utilizada na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), tais como: identificar assunto/ideia central do texto, recursos semânticos (figuras de linguagem, sinônimos, antônimos), função da linguagem, função do texto literário, tema/assunto e gênero textual. Em seguida, a professora se utilizou do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que já coloca as competências e habilidades para aquela Situação de Aprendizagem. Diante disto, indagou-se a professora a respeito de quais das habilidades seriam as mais importante para ela: as habilidades mencionadas inicialmente e que são utilizadas na AAP, ou aquelas mencionadas por último e que estavam dispostas no Caderno do Professor. Segundo a professora, as últimas eram as mais importantes.

A partir disso, a docente indicou três habilidades do Caderno que ela considerava como as mais importantes, sendo elas: A) “Distinguir as marcas próprias do texto literário e

estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”; B) “Desenvolver estratégias de leitura de texto”; C) “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações”. Por fim, a pesquisadora perguntou para a professora se ela também colocaria como importante outra habilidade, além das que foram descritas no Caderno do Professor. A docente ressaltou que também colocaria: D) “Reconhecer dentro da tipologia textual os diversos gêneros do narrar”, que seria uma habilidade mais vinculada com o conteúdo da crônica.

Em seguida a professora organizou em uma hierarquia as quatro habilidades que ela selecionou. Foi pedido para que ela estabelecesse a hierarquia de forma crescente, ou seja, da habilidade mais básica para a mais complexa. A partir disto, ela afirmou que a habilidade mais básica seria a “D”, pois o narrar é algo que já foi ensinado, podendo até ser considerada uma competência por trabalhar com um aspecto mais geral. Em seguida, a próxima habilidade seria a “B”, que de acordo com a docente seria basicamente o aluno aprender ler o texto para que a habilidade seguinte “A”, que seria distinguir as marcas do texto possa ser ensinada. Por fim, a habilidade mais importante de acordo com a professora seria a “C”, onde o aluno deve atribuir significados para a leitura. A professora pontuou também que todas as habilidades se relacionam, e que o seu ensino não seria algo estanque onde o aluno aprende e finaliza seu uso, mas sim algo em espiral, que vai e volta. Por fim, a docente também afirmou que apesar de haver uma sequência de ensino dessas habilidades, todas elas possuem o mesmo grau de importância, pois estão entrelaçadas.

A professora também pontuou que a organização acerca de como as habilidades devem ser ensinadas, ou seja, as definições relativas à sequência de ensino das habilidades é efetuada pelo próprio professor, já que o Caderno apenas traz as habilidades dispostas, sem

uma sequência e algumas vezes não seguindo uma lógica. Assim, ela afirmou que, apesar de o Caderno possuir uma organização, o professor tem a liberdade para fazer uma “ponte” com o conteúdo da forma que achar melhor, trabalhando o que for mais importante. Ela também pontuou que a escolha da habilidade que é mais importante também é feita pelo próprio professor, já que no Caderno elas vêm apenas elencadas, mas que não é descrito qual a mais importante a ser trabalhada nem o momento a ser trabalhado, que varia de acordo com as condições dispostas.

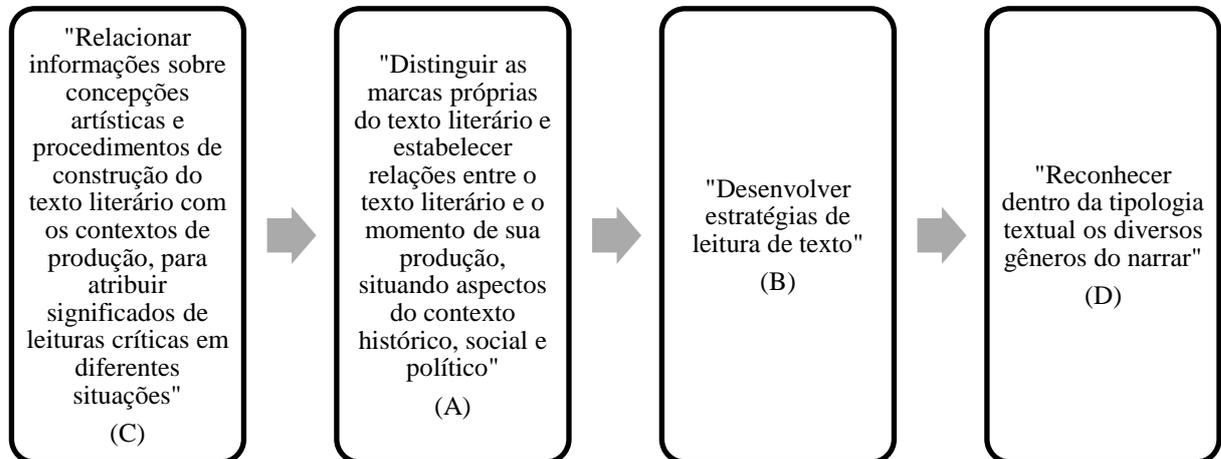
Como já explicitado, admite-se que a especificação de uma hierarquia das habilidades é condição necessária para o planejamento de ensino, pois assim fica clara a importância do ensino de cada habilidade para que se chegue a mais complexa (CORTEGOSO e COSER, 2011). As habilidades, neste caso, seriam comportamentos terminais em dada etapa e, intermediários em outra. Desta forma, realizar o planejamento de ensino com base em comportamentos objetivo intermediários e terminais deverá ajudar a professora a pensar na contingência, a saber, nas relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes como condições intermediárias e como condições terminais para o desenvolvimento das aprendizagens esperadas. Em outras palavras, a professora teria maior contato e visibilidade sobre as condições de ensino que ela dispõe para que os alunos atuem e quais as consequências para tal. Para a próxima etapa pergunta-se, após esse planejamento e ao longo dos novos episódios correspondentes, seria possível constatar o ensino das habilidades de forma hierárquica? Tal planejamento se constituiria em condição formativa em serviço (continuada, na terminologia educacional) adequada para garantir a tradução das orientações dispostas nos documentos consultados em formas de agir profissionais da docência (repertórios de ensino)?

5.2.2 Fase 2 – Etapa 2

Na segunda etapa da Fase 2, com o propósito de desenvolver e de ampliar repertórios de ensino definidos pela decomposição dos objetivos em outros operantes, as quatro habilidades consideradas prioritárias pela professora foram apresentadas para a docente em formato de um diagrama (FIGURA 3, p 84) que sintetizava o que foi discutido na etapa anterior. Foi fornecida uma instrução prévia pela pesquisadora de que a professora deveria indicar para cada uma das quatro habilidades quais as situações problema que justificariam desenvolver cada habilidade por meio de programação de situações de ensino e porque é necessário desenvolvê-las. Além disso, a professora também recebeu a instrução de situar as habilidades no contexto de todas as habilidades do 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio e dizer quais as principais características do antecedente que torna importante desenvolver essas habilidades.

No diagrama as habilidades foram dispostas na hierarquia que havia sido afirmada pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente (da mais importante para a menos importante).

Figura 3 – Diagrama com as habilidades elencadas pela professora em ordem decrescente de complexidade e de importância em termos das classes de operantes envolvidas.



O Quadro 7 abaixo mostra as respostas da professora para cada uma das quatro perguntas feitas pela pesquisadora para cada habilidade elencada por ela na etapa anterior da Fase 2.

Quadro 7 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 2

Perguntas	Respostas da professora para cada habilidade⁶			
	C	A	B	D
1- Situação problema que justifique desenvolver cada habilidade por meio da programação de ensino?	Fazer com que os alunos entendam o contexto histórico e social da época de Camões, para que eles compreendam sua importância na produção dos textos literários clássicos; além de trazerem para a realidade atual, para que assim tal conteúdo passe a ter sentido para eles.	Estabelecer relação do texto literário com a atualidade, pois faria com que o aluno refletisse sobre determinado tema, pois as marcas do texto literário – como tempo, quem era o leitor da época, contexto histórico e político – são distantes da realidade atual.	A questão do vocabulário, pois os alunos muitas vezes não conseguem entender o texto por conta de palavras que aparecem e que não são do nosso português comum. É necessário mostrar para o aluno dentro daquele contexto o que a palavra pode significar, de acordo com o	Reconhecer a estrutura do texto narrativo (pois todo texto narrativo possui uma característica específica – seja um conto, uma crônica, um romance). Porém o mais importante é que quaisquer uns destes gêneros possuem como foco principal o contar/narrar,

⁶ As habilidades estão elencadas em ordem decrescente de hierarquia de acordo com o que foi dito pela professora na Fase 2 – Etapa 1.

			conhecimento que ele já possui.	mostrando a importância do narrador.
<u>2- Porque é necessário desenvolver essa habilidade?</u>	Ela é importante, pois assim os alunos poderão atribuir significados para a leitura, levando-os a uma criticidade.	Para que o aluno entenda e atribua significado para a leitura, levando o aprendizado desta habilidade para outras situações.	É importante para todo o currículo e porque ajuda os alunos a lerem com compreensão (no sentido de atribuir significado) mediante um conhecimento que eles já tiveram anteriormente.	É uma das habilidades mais importantes na Língua Portuguesa, e que está presente em todas as Situações de Aprendizagem, por isso já nem aparece mais no livro.
<u>3- Situe tal habilidade no contexto de todas as outras habilidades do 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio?</u>	A habilidade “C” é o centro de todas as outras aprendizagens, pois se o aluno conseguir relacionar as informações do texto, refletindo e atribuindo significado, já há uma mudança de comportamento.	A habilidade “A” é uma das mais importantes para o 1º semestre do 1º ano do Ensino Médio, pois estaria sendo construída ao longo de todo primeiro semestre, sendo que as marcas do texto literário é que fariam com que o aluno atribuísse significado para a leitura.	A habilidade “B” é importante, apesar de não ser o foco principal da Situação de Aprendizagem 9, porém é fundamental para todo o currículo de Língua Portuguesa, sendo essencial também em outras disciplinas.	A habilidade “D” é o cerne de todo o Currículo de Língua Portuguesa, apesar de não aparecer mais nos livros.
<u>4- Qual a principal característica do antecedente que torna importante desenvolver tais habilidades?</u>	Seria o aluno reconhecer o gênero textual e ter uma visão dos períodos históricos, por exemplo, que literaturas vieram antes.	Seria o aluno desenvolver estratégias de leitura do texto literário, levando-o a refletir sobre determinado tema.	Seria o aluno compreender o significado de parte do texto para que então possa entendê-lo como um todo.	Fazer com que o aluno compreenda o que ele está lendo dentro dessa topologia (narrar). Se ele não compreender as marcas do texto, não relacionar as informações, ele não será capaz de realizar uma compreensão geral do texto.

É importante ressaltar que a professora afirmou nesta etapa da Fase 2 que possui uma dificuldade em ver as habilidades de forma fragmentada, pois para ela as habilidades são um conjunto, sendo muitas vezes ensinadas ao mesmo tempo para depois de ensinadas voltarem a aparecer em outras Situações de Aprendizagem por causa do currículo em espiral.

Nesta fase, novamente, foi proposta a discussão da pertinência de se desenvolver tais habilidades, da importância de se entrar em contato com a situação problema, com o propósito de se ampliar as possibilidades de o relato sobre as habilidades ficar sob controle das condições necessárias para o ensino das mesmas. É possível perceber pelo discurso da professora que, mesmo com a disposição hierárquica das habilidades, ela situa todas como sendo importantes, não apontando uma como a mais relevante. As perguntas sobre a situação problema que justifica desenvolver tais habilidades e as razões que tornam necessário desenvolvê-las possuíam o intuito de colocar os relatos da professora acerca das habilidades sob o controle da noção operante das mesmas, ou seja, de habilidades como comportamentos objetivo, portanto, como relações entre ações dos alunos que devem produzir determinadas alterações nas condições diante das quais foram emitidas, ou seja, favorecer a admissão das habilidades em termos dos elementos da contingência, a saber, as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Porém o relato da professora não condiz com a noção operante, podendo-se inferir que a participante ainda possui dificuldade em colocar as habilidades como comportamentos e relacioná-las com os outros elementos da contingência.

Assim, novamente, indaga-se que após esse planejamento seria possível, ao longo dos episódios que ainda seriam gravados, perceber mudanças na atuação profissional da mesma no contexto da execução do planejamento, bem como nos relatos sobre o desenvolvimento das aprendizagens esperadas?

5.2.3 Fase 2 – Etapa 3

Nesta terceira etapa da Fase 2, para investigar as ações dos alunos e as condições didáticas dispostas pela professora o mesmo diagrama (FIGURA 3, p 84) que foi mostrado para a

participante na fase anterior, foi novamente apresentado, e diante das instruções orais da pesquisadora a docente deveria dizer diante de cada habilidade quais ações dos alunos definem essa habilidade, quais estratégias e recursos que ela disponibilizaria para o ensino de tal habilidade e se o ensino dessa habilidade serve como antecedente para o ensino da próxima habilidade.

O Quadro 8 abaixo mostra as respostas da professora para cada uma das três perguntas feitas pela pesquisadora para cada habilidade elencada por ela na etapa anterior da Fase 2.

Quadro 8 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 3

<u>Perguntas</u>	<u>Respostas da professora para cada habilidade⁷</u>			
	C	A	B	D
<u>1- Quais as ações dos alunos que definem esta habilidade?</u>	Uma ação seria o responder. Durante o levantamento de hipóteses o aluno deveria trazer o conteúdo da Situação de Aprendizagem anterior para responder as perguntas feitas pela professora. Responder aos exercícios sem pedir ajuda também auxilia a ver se os alunos aprenderam.	Uma ação seria reconhecer a tipologia do texto. O aluno deve saber que a literatura tem um contexto histórico e social que muitas vezes não é o mesmo que o da atualidade, e que pode dificultar o aprendizado dessa habilidade. Outra ação seria o aluno encontrar, dentro do contexto, o sinônimo da palavra que eles não reconhecem sem o uso do dicionário.	Uma ação seria realizar a leitura global de um texto. Porém, diante dessa leitura global o aluno deve conseguir reconhecer a tipologia (a leitura global seria uma leitura mais geral, onde a partir desta o aluno pontua algumas questões, entendendo assim as partes do texto). Para saber que o aluno aprendeu as partes do texto são necessários exercícios e até mesmo oralmente por meio de perguntas questionadoras.	Uma ação seria o reconhecimento dos elementos dentro de uma narrativa, como por exemplo, tempo, espaço, quem é o narrador, quais os personagens. O reconhecer, por exemplo, pode ser o aluno olhar para o formato do texto e conseguir diferenciar um texto narrativo de um texto poético, ao passo que ele já domina essa habilidade desde pequenos.
			Fazer perguntas questionadoras para a sala e	O levantamento de hipóteses seria uma estratégia. Alguns exemplos de perguntas seriam,

⁷ As habilidades estão elencadas em ordem decrescente de hierarquia de acordo com o que foi dito pela professora na Fase 2 – Etapa 1.

<p><u>2- Quais estratégias e recursos você disponibilizaria para o ensino de tal habilidade?</u></p>	<p>A utilização do texto literário tendo como base todas as habilidades ensinadas na Situação de Aprendizagem, juntamente com outros textos e imagens, se utilizando do recurso da intertextualidade temática.</p>	<p>A substituição de palavras rebuscadas por palavras mais simples, trazendo a situação contada no texto para o cotidiano dos alunos, através de perguntas problematizadoras, como por exemplo, se eles já passaram por uma situação como a texto ou por algo parecido.</p>	<p>individualmente para os alunos que apresentam maiores dificuldades (por exemplo, se o aluno conhece algum personagem assim na vida dele, na comunidade em que vive). Também é necessário contextualizar o texto para que o aluno possa reconhecer e avançar no seu entendimento.</p>	<p>por exemplo, quais eram as personagens do texto, se há conflito, se há um personagem principal e secundário, em que tempo ocorreu a história. A partir de tal levantamento de hipóteses os alunos conseguem reconhecer as características do texto a partir das respostas e dos feedbacks.</p>
<p><u>3- O ensino desta habilidade serve como antecedente para o ensino da próxima habilidade?</u></p>	<p>Pergunta não respondida para esta habilidade por ela ser, nesta Situação de Aprendizagem, considerada terminal, a mais importante, não sendo antecedente para o ensino de outra habilidade.</p>	<p>Esta habilidade “A” serve como antecedente para a habilidade “C”, porém sempre ressaltando a questão do currículo em espiral, de que as habilidades são ensinadas ao mesmo tempo.</p>	<p>Esta habilidade “B” serve como antecedente para a habilidade “A”</p>	<p>Esta habilidade “D” serve como antecedente para o ensino da próxima situação de aprendizagem, onde é trabalhado o conteúdo dos romances. Não percebo esta habilidade como antecedente para “B”, pois não consigo separar estas duas habilidades.</p>

Assim, com relação ao planejamento da Situação de Aprendizagem posterior, percebe-se que as falas da professora sobre as habilidades e as práticas de ensino concentraram ênfase na especificação das ações dos alunos e da professora: “eles precisam reconhecer, diferenciar os elementos de um texto narrativo e um texto poético, como tempo, espaço, narrador, personagem”; “o levantamento de hipóteses é uma estratégia de ensino muito usada, pois ajuda os alunos a reconhecerem os personagens, se tem um personagem principal e um secundário, qual o conflito...”; “a partir desse levantamento de hipóteses os alunos devem responder as perguntas como base nos conteúdos aprendidos em Situações de Aprendizagem anteriores”; “a utilização do texto literário junto com outros textos, até mesmo imagens, fazendo uma intertextualidade temática também ajuda”.

Desta forma, podemos perceber diferenças entre o modo como a professora fala a respeito das habilidades se compararmos os resultados da Fase 1 com a Fase 2. Assim, podemos dizer que um resultado parcial é de que os dados evidenciam que as intervenções promovidas até este momento da pesquisa na Fase 2 promoveram modificações no modo de falar da professora – sobre as habilidades, as práticas de ensino e as consequências – se compararmos com os resultados exibidos na Fase 1 do estudo. Assim, a etapa seguinte propôs-se e a investigar se as mudanças ocorridas na fala da professora durante o planejamento desta Situação de Aprendizagem se manterão quando ela for estimar as aprendizagens com base nos registros em vídeo? Após tal planejamento as ações da professora em sala de aula também demonstrarão mudanças se comparadas com as da Fase 1? A partir dos novos episódios será possível determinar se planejar juntamente com a pesquisadora uma Situação de Aprendizagem ainda não ministrada ajudaria na extensão das funções instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino nas evidências geradas na execução das aulas e nas análises da mesma sobre os episódios extraídos de tais registros.

5.2.4 Fase 2 – Etapa 4

Nesta quarta etapa da Fase 2, após a gravação das quatro aulas ministradas pela professora, foram realizadas a seleção e edição dos episódios das aulas referentes à Situação de Aprendizagem 9, com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”, resultando num total de 9 episódios, que visaram documentar interações entre os alunos, bem como entre estes e a professora participante, que ilustrassem possíveis medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos diante das condições de ensino disponibilizadas pela professora. O Quadro 9 apresenta os temas dos episódios selecionados da Situação de Aprendizagem 9, em quais aulas ocorreram os mesmos e um resumo das atividades executadas.

Quadro 9 – Episódios selecionados para a Situação de Aprendizagem 9

Ep.	Situação de aprendizagem	Aulas	Resumo das Atividades Executadas
01	Situação de Aprendizagem 9	Aula 1	Interação da professora com os alunos, onde ela pergunta se o poema lido (um Soneto de Camões) pode ser considerado belo. Os alunos responderam negativamente e relataram dificuldades em entendê-lo. A professora faz perguntas sobre a estrutura do poema e explica que esse tipo de estrutura se chama Soneto e que isto é uma característica de Camões.
02	Situação de Aprendizagem 9	Aula 1	Realização de exercícios referentes ao “Soneto” de Camões. Questões com respostas explícitas no texto. Os alunos respondem de forma correta. Porém, diante de questões com respostas implícitas no texto, os alunos “chutam” a resposta com base nas dicas dadas pela professora.
03	Situação de Aprendizagem 9	Aula 1	Continuação da realização de exercícios do “Soneto”. As questões são de vocabulário e os alunos devem encontrar sinônimos para as palavras rebuscadas presentes na poesia. Em alguns exercícios os alunos respondem de forma correta, em outros com maior grau de dificuldade eles “acertam” as respostas com base nas dicas dadas pela professora.
04	Situação de Aprendizagem 9	Aula 2	Interação da professora com os alunos, onde ela pergunta se eles consideram difícil fazer a análise de um poema. Ela segue dizendo que se o poema é antigo, são necessárias transformações deste poema para a nossa realidade, sempre levando em conta a contextualização, o autor, a época e o contexto literário. A professora afirma terem duas grandes eras sendo a Moderna e a Clássica, onde a primeira está mais próxima de nós. Ela termina o episódio dando exemplo de autores da era Moderna.
05	Situação de Aprendizagem 9	Aula 2	Os alunos deveriam resumir o texto “A literatura e a sociedade”. Explicação da professora sobre as formas de resumo que podem ser utilizadas, ocorrendo interação entre ela e os alunos. A explicação passa a ser de como fazer um resumo em formas de itens, onde através de palavras chaves se seleciona as ideias principais do texto. A professora apresenta outras formas de resumo como esquema e organograma, que são alternativas para não se fazer um resumo em texto corrido.
06	Situação de Aprendizagem 9	Aula 3	Explicações sobre características da crônica – que faz parte da tipologia narrativa, é um texto literário, em prosa e possui como característica principal falar de comportamentos, onde a professora segue explicando que crônica vem do grego “Chronos”, que significa tempo. Ela tenta fazer um link com um produto de beleza atual (Chronos), que rejuvenesce e por isso atua no tempo, que é uma característica importante da crônica. Os alunos não conheciam o produto usado no exemplo e não compreendem o exemplo.
07	Situação de Aprendizagem 9	Aula 3	Interação da professora com os alunos sobre características da crônica de Rubem Braga chamada “O Padeiro” (é uma narrativa, há personagens, tempo, espaço, fala sobre um comportamento humano). Indagação da professora sobre a frase do texto “não é ninguém”, e os alunos apenas respondem com base nas dicas da professora. Explicação de que o padeiro se acha um ninguém, mais é importante para a sociedade e dá outros exemplos de profissões que “não são consideradas importantes”, como por exemplo, o lixeiro, onde apenas se sente a sua falta quando não exerce sua função.
08	Situação de Aprendizagem 9	Aula 4	Realização de exercícios sobre a crônica “O Padeiro”. As questões abordadas dizem respeito ao narrador (de que seria uma pessoa experiente, madura, que valoriza os outros, que enquanto narra à história tenta passar valores importantes). As outras questões, que dizem respeito à interpretação da sociedade que é passada no texto, de vocabulário, e sobre o narrador, os alunos apenas respondem corretamente com base nas dicas da professora.
09	Situação de Aprendizagem 9	Aula 4	A professora faz perguntas sobre o gênero narrar (possui um caráter atual mais é um fato antigo – tem características do passado trazendo para o tempo presente), afirmando que o tempo verbal é algo importante, indicando em que tempo a ação ocorreu e conseqüentemente a história.

Após a exibição de cada episódio, e diante da orientação prévia dada pela pesquisadora para que a professora buscasse identificar aprendizagens dos alunos nos registros em vídeo e o que seria essencial para a ocorrência das mesmas, a professora apresentou as suas análises à pesquisadora. O Quadro 10 a seguir mostra uma síntese das respostas da participante para as perguntas da Fase 2 – Etapa 4.

Quadro 10 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - Etapa 4

Episódios	Perguntas		
	1- Há aprendizagens neste episódio? Quais?	2- O que é essencial para que esta aprendizagem ocorra?	
Situação de Aprendizagem 9	1	<ul style="list-style-type: none"> Sim, conseguiram encontrar características no texto que demonstravam a estrutura de um soneto. 	<ul style="list-style-type: none"> O encaminhamento, pois é a partir desta que se cria situações para que os alunos consigam lembrar alguns conteúdos
	2	<ul style="list-style-type: none"> Sim, encontraram no texto os elementos implícitos que pudessem levá-los a uma interpretação do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura com mais detalhes e maior entendimento.
	3	<ul style="list-style-type: none"> Sim, realizaram a análise do texto poético, resgatando produções do próprio autor, no caso Camões; A questão do sinônimo e do advérbio. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomar as características do texto, fazendo uma análise minuciosa do texto poético; Trabalhar questões de vocabulário, principalmente na poesia.
	4	<ul style="list-style-type: none"> Sim, compreensão de que há poetas que escreveram em épocas passadas e outros que escrevem no tempo atual. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos buscarem na sua própria aprendizagem alguns conteúdos já vistos em outras SA e que possibilitariam fazer essa ponte para a SA trabalhada no momento; Alunos devem perceber que os poemas e romances modernos possuem a mesma temática de poemas antigos (no caso aqui Camões).
	5	<ul style="list-style-type: none"> Sim, compreenderam a sintetizar ideias, de encontrar as palavras chave de um texto para se fazer um resumo em forma de itens, diferenciando-o de um resumo escrito tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> Mobilização de algumas habilidades já aprendidas em outras Situações de Aprendizagem.
	6	<ul style="list-style-type: none"> Sim, observar que a crônica faz parte de uma tipologia narrativa literária porque ela conta a história através do tempo; Cronologia, ao passo que a crônica pode ter sido escrita no século 18 e ainda continua atual. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração de outros textos do gênero da crônica, como por exemplo, o anúncio publicitário, já que os alunos não conseguiram transpor o produto “chronos” com a questão da nomenclatura.
	7	<ul style="list-style-type: none"> Sim, a identificação de características de modificação de comportamento, ao passo que a crônica tem essa função de trabalhá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar o assunto para a realidade dos alunos levando-os a refletir sobre o tema.
	8	<ul style="list-style-type: none"> Sim, reconhecer os elementos explícitos e implícitos no texto; Tempo verbal na narrativa, que indica o tempo em que ela começa e termina, e se tal conteúdo do texto pode ser trazido para o tempo atual. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do texto, observação dos seus elementos e a compreensão de algumas palavras no contexto da crônica e não apenas do sinônimo escrito no dicionário.
	9	<ul style="list-style-type: none"> Sim, reconhecer que o texto está escrito no presente; Reconhecer que um texto literário conta uma história de uma época anterior a nossa, porém ele pode ser transposto para a atualidade; Compreensão os elementos de reflexão do texto e conseguirem criar uma imagem correta do narrador. 	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização da obra, trabalhando também os elementos da gramática dentro do texto, e os sinônimos.

Na Fase 2, diante dos vídeos, os relatos da professora evidenciam, de modo mais frequente, a descrição das condições didáticas dispostas na caracterização das aprendizagens e nas estimativas correspondentes com os documentos consultados. Desta forma, pode-se dizer que o comportamento verbal da professora é mais sensível as interações, já que suas descrições sobre as aprendizagens são menos genéricas que na Fase 1 do estudo.

Com relação aos episódios, a impressão ao estar em sala de aula e posteriormente, assistindo e editando os episódios, foi a de que a professora possui a prática de utilizar pouco a lousa para expor informações e conteúdos e, com maior frequência, expôs oralmente os conteúdos previstos. Durante as explicações sobre o conteúdo é possível perceber que ela responde a algumas questões de dúvidas dos alunos, sendo que ignora outras. Quando os alunos estão fazendo ou corrigindo os exercícios constatou-se que a professora normalmente não fornece consequência para as respostas corretas dos alunos e corrige as respostas erradas. Ainda com relação à correção de exercícios foi possível perceber que poucos alunos respondem às perguntas feitas pela professora e que, por causa disso, a mesma acaba fornecendo muitas dicas sobre qual a resposta correta, e às vezes, até mesmo dizendo qual a resposta correta. Por fim, os dados de observação sugerem que a professora, em relação ao disposto nas Situações de Aprendizagem, expôs (explicitou) os respectivos conteúdos do Caderno do Professor e realizou, de modo comentado (oralmente) os exercícios com os alunos.

O que se percebe analisando o Quadro 10 é de que os relatos da professora na Fase 2/Etapa 4 prescindiram de referências às aprendizagens descritas, decompostas e comentadas nas etapas anteriores da Fase 2. Assim, na ausência de qualquer indução pela pesquisadora, apesar das mediações efetuadas nas etapas anteriores da Fase 2, os dados da Fase 2/Etapa 4 replicaram uma característica robusta da Fase 1: o modo de expressão da professora, o vocabulário emitido e a terminologia empregada para nomear e descrever as aprendizagens

(apesar de apresentarem mudanças) ainda se mostram distintas da redação expressa nos documentos oficiais considerados. Além disso, as estimativas efetuadas pela professora ignoraram dimensões recentemente discutidas acerca da interpretação das aprendizagens derivadas das condições didáticas de ensino, como, por exemplo, a relação hierárquica entre as aprendizagens terminais e intermediárias, a partir da decomposição das habilidades (descritores) esperadas.

Por fim, na Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”), na qual foi realizado o planejamento da mesma juntamente com a pesquisadora, dados derivados das observações das aulas e, posteriormente, editados e selecionados em episódios, sugerem que a professora participante emitiu comportamentos distintos daqueles explicitados no planejamento, dito de outra forma as condições didáticas discutidas e afirmadas pela participante no planejamento não apareceram nos episódios, . As mesmas condições de ensino dispostas por ela nas Situações de Aprendizagem gravadas anteriormente aparecem na Situação de Aprendizagem 9 – ou seja, se olharmos apenas para o comportamento da professora em sala de aula nas duas fases do estudo, não é possível perceber diferenças em suas ações. Como já explicitado, com relação ao conteúdo e correção de exercícios, a professora continuou não fornecendo consequência para as respostas corretas dos alunos e corrigindo as respostas erradas. Outro dado já afirmando é de que as dicas sobre quais seriam as respostas corretas dos exercícios também continuou de forma elevada, e poucos alunos respondiam as perguntas feita pela professora (e isso passa a impressão de ser suficiente, já que ela continua com o andamento da aula). Por fim, muitos aspectos discutidos durante o planejamento, como as condições de ensino dispostas pela professora e as habilidades prioritárias para a Situação de Aprendizagem não aparecem durante as filmagens, sendo que em nenhuma ocasião a professora explicita para os alunos que habilidades estão sendo desenvolvidas e/ou exigidas para aquele momento.

5.2.5 Fase 2 – Etapa 5

Na quinta etapa da Fase 2, para investigar se as habilidades ditas como prioritárias pela professora para a Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) apareciam de fato – na interpretação dela – nos episódios obtidos da quarta etapa da Fase 2, apresentou-se novamente o diagrama (FIGURA 3, p 84) que continha tais habilidades e após a rerepresentação dos episódios e diante das instruções orais da pesquisadora a participante deveria dizer se era possível relacionar as possíveis aprendizagens dos episódios exibidos com as habilidades descritas em cada retângulo da figura. Como já dito, no diagrama as habilidades foram dispostas na hierarquia que havia sido afirmada pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente (da mais importante para a menos importante).

A Figura 4 a seguir sintetiza, de acordo com as respostas da professora, como as aprendizagens mostradas na filmagem se relacionavam com todas as quatro habilidades do diagrama.

Figura 4 - Síntese das respostas da professora de como as aprendizagens se relacionam com as quatro habilidades

	Habilidades Estimadas pela professora ⁸	Episódios								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Habilidades estimadas para a Situação de Aprendizagem 9	D	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	B	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	A	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	C	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Analisando a figura, é possível verificar que a professora colocou que todas as habilidades estimadas apareciam nos quatro primeiros e no último episódio. Para o episódio 5,

⁸ Habilidades dispostas na hierarquia afirmada pela professora na Fase 2 – Etapa 1, sendo a habilidade “D” a menos complexa e a habilidade “C” a mais complexa.

6 e 8, a participante disse que apenas as habilidades (B) “Desenvolver estratégias de leitura de texto” e (D) “Reconhecer dentro da tipologia textual os diversos gêneros do narrar” apareceram nos episódios, sendo que ela justifica o fato ao passo que as outras duas habilidades não se encaixavam nas interações descritas no episódio. No episódio 7 as mesmas duas habilidades (B) e (D) se repetem, além da inclusão da habilidade (A) “Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”, fato justificado pela professora pois houve por parte dos alunos o reconhecimento das marcas do texto, do que ele trabalha.

Assim, na Fase 2/Etapa 5, quando solicitou-se, de forma direta, para a professora relacionar as aprendizagens inferidas dos episódios com as habilidades estimadas como prioritárias (FIGURA 3, p. 84) para a Situação de Aprendizagem 9, foi possível perceber que ela novamente colocou que aprendizagens distintas correspondiam com praticamente as quatro habilidades elencadas para a Situação de Aprendizagem. Desta forma, a professora estabeleceu uma relação de sinonímia entre as quatro habilidades dispostas nos documentos oficiais e selecionadas para a Situação de Aprendizagem 9 e as aprendizagens inferidas a partir dos episódios, de forma semelhante à feita na Fase 1 – etapa 3. A professora então manteve as relações de sinonímia, já que sua prática em juntar várias informações e condensá-las se manteve nesta Fase 2 do estudo, mesmo após as atividades de decomposição e de análise. Vale ressaltar que, enquanto regularidade, a professora manteve a vinculação de aprendizagens distintas com a mesma designação textual de uma habilidade disposta nos documentos oficiais consultados, mesmo diante de uma Situação de Aprendizagem distinta e mesmo após as atividades de decomposição e de análises das habilidades que precederam as Etapas 4 e 5 da Fase 2.

Os episódios evidenciaram igualmente que as ações profissionais da professora prescindiram de uma relação hierárquica entre as aprendizagens envolvidas. Em outros termos, as atividades de ensino da professora prescindem da consideração de uma habilidade mais básica para uma mais complexa, que depende de repertórios gradualmente mais complexos dos alunos. O que é possível verificar é que, de acordo com a prática e o discurso da professora, todas as habilidades são ensinadas como que de modo simultâneo, como se não houvesse distinção entre elas, sendo tal característica mencionada pela professora desde o primeiro episódio no início da Situação de Aprendizagem 9.

Em suma, a partir do planejamento prévio da Situação de Aprendizagem 9 no início da Fase 2 foram constatadas expansões nos relatos da professora sobre as habilidades, em especial, em termos da vinculação das ações dos alunos com as condições de estimulação fornecidas pela professora. Nas interações em sala de aula predominaram reincidências de características de interações já registradas na Fase 1, apesar de este fato contrariar os planejamentos efetuados no início da Fase 2. Quando a professora relatou sobre os registros em vídeo, também foi possível verificar que o seu discurso diferia do que foi dito no planejamento, chegando a prescindir – a menos que seja pedido especificamente pela pesquisadora – de falar das habilidades estimadas por ela como prioritárias.

Apesar do planejamento de ensino feito pela professora em conjunto com a pesquisadora durante a Fase 2, a docente sustentou práticas profissionais de ensino e de avaliação que prescindem de análises operantes das habilidades, ou seja, de interpretar as habilidades (ou aprendizagens preconizadas pelos documentos) como comportamentos operantes que devem ser ensinados admitindo uma organização hierárquica entre eles em razão de relações de controle de maior ou de menor complexidade. Tal fato fica explícito na Figura 4 acima onde logo nos quatro primeiros episódios a professora elenca que todas as habilidades aparecem nas filmagens. Desta forma, não colocando as habilidades como

comportamentos, é possível inferir que a repetição das mesmas práticas de ensino da Fase 1 nesta Segunda Fase – fato que contradiz o que foi dito pela professora no planejamento – se deu pelo fato de a participante não enxergá-las como elemento da contingência, no caso a classe de eventos antecedentes, que atuam sob o comportamento dos alunos.

Pode-se inferir que o custo da resposta da professora em sala de aula seria muito maior que o comportamento verbal emitido na presença da pesquisadora, fazendo então que a participante fale das habilidades de forma desejada, mas mantenha as mesmas práticas em sala de aula. Com isso, a etapa seguinte propôs-se a investigar se questionando a professora de forma mais diretiva, perguntando sobre os elementos da contingência – a saber, as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes – o relato da mesma sobre os registros em vídeo relacionado com as habilidades, as práticas de ensino e as consequências novamente concentrará ênfase na especificação das ações dela e dos alunos? Será que a participante falará das habilidades prioritárias de forma espontânea, sem a solicitação da pesquisadora?

5.2.6 Fase 2 – Etapa 6

Na sexta etapa da Fase 2, com o objetivo de ampliar os repertórios de descrição e de análise de relações de controle de estímulos envolvidas nos nove episódios editados na quarta etapa da Fase 2, apresentou-se novamente o diagrama (FIGURA 3, p 84) que continha as quatro habilidades. Após a reapresentação dos episódios e diante das instruções orais da pesquisadora, a participante deveria dizer o que era necessário para que cada habilidade fosse emitida (condições antecedentes), as ações dos alunos que indicavam que a habilidade em questão estava presente (classe de respostas) e o que ocorreu de relevante imediatamente após a emissão das ações dos alunos que correspondiam com as habilidades (condições ou eventos

subsequentes). Como já dito, no diagrama as habilidades foram dispostas na hierarquia que havia sido afirmada pela professora, mostrando as habilidades de forma decrescente em termos da complexidade e da importância das classes de respostas envolvidas.

A professora não relatou os antecedentes, respostas e consequentes para cada habilidade, tal qual solicitado. Ela praticamente descreveu uma mesma contingência para todas as habilidades em cada episódio, já que para ela tais habilidades ocorreram ao mesmo tempo. O Quadro 11, a seguir, dispõe os relatos da professora de acordo com os três conjuntos de informações mencionados.

Quadro 11 – Tabulação das respostas da professora na Fase 2 – Etapa 6

Episódios	Habilidades (A, B, C, D)		
	Condições Antecedentes	Ações dos alunos	Condições / Eventos Subsequentes
1	- Distinguir marcas do texto literário (poema) - Reconhecer características de um soneto	- Interagir com a professora - Responder as perguntas da professora	- Desenvolver as atividades presentes na SA - Resolver exercícios de forma autônoma
2	- Retomada do texto	- Responder os exercícios (alguns “chutaram a resposta”)	- Percepção de que não adianta “chutar” a resposta - Retomar o texto
3	- Retomar características do texto - Retomar sinônimos	- Responder os exercícios (domínio da habilidade de reconhecer sinônimos)	- Resolução correta dos exercícios
4	- Contextualização do texto	- Reconhecer características do texto literário	- Trazer para a realidade - Contextualizar para a era Moderna - Relacionar características do texto com textos contemporâneos
5	- Retomar características do resumo (não é necessariamente um texto corrido, deve ser fiel ao texto)	- A leitura do texto - Discussão sobre questões do texto - Interagir com a professora	- Desenvolvimento da habilidade leitora e escritora
6	- Contextualizar temporalmente a crônica - Contextualizar a questão social da crônica	- Não associar do nome do produto (chronos) com a questão temporal	- Reconhecimento da palavra tempo - Desenvolvimento de estratégias de leitura - Reconhecimento dentro da tipologia - Atribuição de significados
7	- Reconhecer a função social da crônica	- Automotivar para ler o texto - Entender questões de preconceito e discriminação (que estavam implícitas no texto)	- Associação da história do padeiro com outros profissionais - Atribuição de significado social - Desenvolvimento das 4 habilidades
8	- Contextualização dos sinônimos - Retomada do texto - Buscar significado para as palavras	- Leitura “melhor” do texto - Entender o sentido do tempo verbal no texto	- Reconhecimento de características da narrativa, do narrador, do personagem - Entendimento de que um texto que narra um fato antigo pode ser moderno
9	- Transformação do tempo verbal (do passado para o presente)	- Relacionar informações do texto literário - Atribuir significado para a leitura - Reconhecer o tempo verbal	- Retomada das habilidades para resolver outros exercícios

Como já explicitado, na Fase 2 a fala da professora passou a ter um discurso sobre as aprendizagens que concentraram ênfase na especificação das ações dos alunos e da professora

– principalmente se compararmos a Fase 1 com a Fase 2. Porém, analisando o Quadro 11, é possível perceber que mesmo após toda a exposição da participante aos procedimentos da Fase 2, ela ainda não enxerga as condições didáticas como uma condição antecedente para as ações dos alunos. Outro dado que aparece no Quadro 11 é de que a professora não enxerga a consequência positiva e/ou negativa que ela coloca para as ações dos alunos como condição subsequente, que aumenta e/ou diminui a frequência dos comportamentos dos alunos.

Quando foi pedido para a docente descrever as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes nesta etapa 6 da segunda Fase, em nenhum momento de suas respostas as habilidades estimadas como prioritárias para a Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) apareceram como comportamentos terminais e intermediários, sendo que novamente tais habilidades não foram citadas pela participante.

Um fato importante a ser destacado é o de que as dicas de respostas dadas pela professora, que aparecem nos episódios, não são vistas por ela como um elemento a ser colocado na contingência. Ou seja, a participante não consegue perceber que as dicas dadas em aula têm efeitos sobre o comportamento dos alunos, modificando-o. Outro ponto importante a ser destacado é de que ela não coloca as suas condições de ensino como componentes antecedentes para as ações dos alunos, mostrando que a professora parece não ter compreendido que o que ela faz em sala de aula tem impacto direto no modo como o aluno irá se comportar. Assim, apesar de a docente decompor os elementos da contingência, ela o fez como um modo de responder às indagações do pesquisador. Na ausência de tal condição estimulatória, os repertórios não foram emitidos. Em outros termos, estabelecer o decompor como resposta às indagações da pesquisadora consistiu em procedimento ineficaz para garantir a emissão de tais classes de respostas diante de necessidades de aprendizagens produzidas nas interações em sala de aula. As necessidades impostas pela situação de

aprendizagem selecionada, a ausência das respostas previstas no repertório dos alunos e a exposição às atividades de decomposição, mostraram-se insuficientes para garantir funções discriminativas e evocativas para as classes de respostas da professora definidas pela decomposição das habilidades envolvidas e ensino gradual das mesmas.

Os resultados explicitados na Fase 2 foram discutidos a partir de cinco conjuntos de atividades que também foram executadas pela professora. Assim, para os 9 episódios selecionados para a Fase 2, a participante deveria a) estimar as habilidades prioritárias para aquela Situação de Aprendizagem; b) dizer quais as ações dos alunos que definem tais habilidades; c) a partir dos registros em vídeo estimar quais as aprendizagens; d) relacionar as habilidades estimadas como prioritárias para aquela Situação de Aprendizagem com os episódios; e) descrever e analisar de relações de controle de estímulos envolvidas nos episódios obtidos.

Podemos concluir que os resultados relacionados e descritos nos parágrafos anteriores sustentam que as condições de interação da professora com a) os roteiros de entrevista que priorizam indagações sobre a descrição das medidas de desempenho obtidas em contato com determinadas práticas de ensino; b) os registros em vídeo de episódios das aulas ministradas; e c) os roteiros de planejamento que estimulam a definição de habilidades terminais, a decomposição de tais habilidades e a especificação de situações de ensino vinculadas com o estabelecimento gradual das mesmas, prescindiram de função instrucional para o desenvolvimento de repertórios de ensino definidos pelo planejamento de Situações de Aprendizagem nas quais práticas de ensino são propostas a partir da especificação de ações dos alunos que se mostrariam mais consistentes com as aprendizagens esperadas ou estimadas como as mais relevantes para os conteúdos envolvidos e as características dos alunos da classe.

Vale ressaltar que, apesar de a participante ter refinado o relato oral (discurso) descritivo de possíveis relações necessárias (previsão, planejamento), tanto quanto de relações constatadas (relatos emitidos diante de episódios), essas mudanças não estão vinculadas com a função instrucional, ao passo que em sala de aula foi observada manutenção de repertórios distintos e independentes dos repertórios verbais descritivos do planejamento da Situação de Aprendizagem 9. Em outros termos, as ações profissionais da professora em sala de aula na Situação de Aprendizagem 9 (Fase 2), evidenciaram reincidência de repertórios emitidos nas Situações de Aprendizagem 2 e 3 (Fase 1).

6.0 CONCLUSÃO

Sob a mediação de elementos teóricos da Análise do Comportamento, o presente estudo objetivou investigar condições metodológicas que pudessem desenvolver repertórios de ensino para professores definidos pela interpretação de habilidades e de competências dispostas nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), mas especificamente no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e nos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), para o conteúdo de Língua Portuguesa e relacioná-las com o desempenho emitido por seus alunos em interação com as suas próprias práticas educativas.

As classes de comportamentos-objetivo, expressão proposta por Botomé (1998; KIENEN, 2008), possuem como preceito que se ensina sempre um comportamento, ou seja, as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Desta forma, é necessária a especificação destes três componentes por meio dos quais o aluno deverá aprender para que o processo de ensino torne-se mais claro. A proposição de comportamentos-objetivo feita pela pesquisadora juntamente com a professora

durante a Fase 2 englobou a especificação destes três componentes. Contingente à execução de várias etapas durante a pesquisa constatou-se que o discurso da professora sobre as habilidades, as práticas de ensino e as consequências concentrou ênfase em relacionar e em especificar, de modo mais direto e intencional, as ações dela e as ações dos alunos.

Destaca-se, contudo, que embora tenham ocorrido as especificações de comportamentos terminais e de comportamentos intermediários; a especificação das classes de estímulos antecedentes e das classes de estímulos consequentes ainda apresentaram restrições na atuação da professora, apesar de terem sido constituídos em objetos de discussão e que a professora tenha identificado e efetuado a descrição de tais dimensões orientada pelos planejamentos baseados em tais especificações. Apesar de no planejamento na Fase 2 da Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”), a participante ter especificado as classes de respostas a serem ensinadas e apresentadas pelos alunos e as relações antecedentes e consequentes, nos episódios alguns alunos não exibiram os comportamentos desejados. Tal fato foi explanado também pela professora, que afirmou que a dinâmica da sala interfere muito durante as aulas. Porém vale ressaltar que, algumas condições didáticas especificadas pela professora no planejamento não apareceram nos episódios, o que também poderia justificar o porquê da maioria dos alunos não apresentar os comportamentos desejados para aquele momento.

Desta forma, os dados evidenciaram que as intervenções promovidas durante a Fase 2 da pesquisa promoveram modificações no relato oral da professora – sobre as habilidades, as práticas de ensino e as consequências. Na Fase 1, no relato da professora era notável a falta de especificidade com a qual ela nomeava as aprendizagens vinculadas com as habilidades. Já na Fase 2, os relatos da professora, sob as condições de interação com a pesquisadora, especificaram as ações dela e as ações dos alunos. Porém, é importante ressaltar que apesar de terem ocorrido mudanças no comportamento verbal da professora, dela passar a relatar sobre

as habilidades, as condições didáticas e as consequências; tais mudanças não indicam que as condições planejadas de interação da participante com a pesquisadora serviram como condição instrucional relevante para o desenvolvimento de repertórios de ensino, já que não houve modificações das ações da docente em sala de aula, se compararmos os resultados exibidos na Fase 1 e na Fase 2 do estudo, tanto quanto se observarmos os relatos emitidos diante dos episódios editados e sob condições de interação com a pesquisadora distintas daquelas nas quais as mudanças nos repertórios orais foram à princípio registradas.

Em suma, no presente estudo, um conjunto de interações planejadas da professora com a pesquisadora foi executado. Tal conjunto foi dividido em duas fases. Na primeira fase, atividades de observação das aulas ministradas pela professora antecederam as discussões sobre a textualização das habilidades nos documentos oficiais que orientam as atividades profissionais dos professores da Educação Básica lotados em unidades da rede pública do Estado de São Paulo. Todas as análises envolvendo as habilidades definidas como metas nos documentos oficiais foram realizadas após as observações das aulas e em concomitância com as exibições de episódios editados a partir de tais aulas. Diferentemente, na Fase 2, as mesmas atividades de observação e de discussão acerca das habilidades preconizadas foram antecedidas pelo planejamento em conjunto das aulas de uma nova Situação de Aprendizagem, bem como por atividades nas quais, de modo intencional e explícito, a professora participante identificou habilidades prioritárias extraídas dos documentos oficiais e arranjou, de modo hierárquico e sequencial, a importância de tais habilidades como recurso ou condição para o tratamento didático da referida Situação de Aprendizagem. As evidências expostas e discutidas, em termos de resultados principais, convergem em apontar que as condições planejadas de interação da professora com a pesquisadora sustentaram restrições instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino. Reincidências de características de repertórios de ensino, a saber, nas condições didáticas disponibilizadas pela

professora, foram registradas nas Fases 1 e 2. Assim, repertórios que definem a atuação da professora em sala de aula, bem como repertórios de explicação, de justificação e de avaliação das características e do alcance das ações dos alunos, sustentaram semelhanças nas duas fases do estudo.

Na Fase 2, a participante continuou estabelecendo relações de sinonímia entre diferentes aprendizagens inferidas e as habilidades dispostas nos documentos oficiais, replicando uma característica da Fase 1, mesmo após as interações da participante com a pesquisadora e apesar de as duas fases retratarem conteúdos, aprendizagens e habilidades diferentes.

Os resultados convergem com as evidências consolidadas no acervo de conhecimentos da Análise do Comportamento, de que o planejamento de condições de ensino deve ser precedido pela especificação de comportamentos terminais e de comportamentos intermediários que, juntos, definem as aprendizagens previstas (BOTOMÉ, 2006; CORTEGOSO e COSER, 2011; COSER, 2011; HENKLAIN e CARMO, 2013; KIENEN, 2008; KIENEN, KUBO e BOTOMÉ, 2013), além de que a especificação de comportamentos terminais e a decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários compõem repertórios profissionais de ensino estimados necessários para a consecução das metas que justificam os materiais e as orientações oficiais ora considerados (SÃO PAULO, 2014; 2012).

Comparando este estudo com o Silvério (2012), podemos dizer que a afirmação da autora de que houve generalização dos comportamentos da professora não se aplicam para este estudo. Não é possível afirmar que houve generalização, pois não foram relatados efeitos de mudança de comportamentos em uma situação, não sendo assim necessário verificar os efeitos de mudança de comportamento em outro contexto, já que não foi emitido o repertório a ser generalizado. Ainda com relação às explanações feitas por esta autora, ela afirma em seu texto que, nos trabalhos da linha de pesquisa ao qual este estudo está inserido, é difícil

encontrar um detalhamento dos comportamentos a serem emitidos pelas professoras durante a intervenção. Novamente, nesta pesquisa o detalhamento dos comportamentos que a professora deveria emitir foram destacados no planejamento em conjunto da professora com a pesquisadora na Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) na Fase 2. As condições de ensino, os repertórios de ensino que a professora deveria emitir em sala de aula após o planejamento foram discutidos durante a segunda fase da pesquisa e explicitados pela própria participante em interação com a pesquisadora, apesar de, como já explanado, tais comportamentos não terem sido emitidos pela docente no contexto de sala de aula.

Por fim, em linhas gerais os dados replicam e estendem, no âmbito do Currículo do Estado de São Paulo e para o Ensino Médio, resultados registrados por Santos (2014) no contexto federal da Prova Brasil/Matrizes SAEB no final do Ciclo I da Educação Básica (5º. Ano): noções ou “teses” como minimização curricular, ou seja, de que os currículos se mostram reduzidos aos conteúdos exigidos em avaliações externas em larga escala derivadas de leituras parciais das propostas curriculares e de que as práticas em sala de aula se mostram reduzidas ao “ensino” das habilidades expressas nas matrizes de referência associadas aos currículos talvez se sustentem quando as metodologias priorizam, de modo exclusivo, relatos verbais em dados de entrevistas. Em outros termos, a observação da atuação de professoras em sala de aula a partir de análises descritivas das interpretações das correspondências entre as habilidades preconizadas nos documentos oficiais e as medidas de desempenho dos alunos sugerem um quadro relativamente diferente das noções e teses derivadas das entrevistas.

A submissão das práticas profissionais da docência “ao ensino das habilidades” deveria pressupor uma compreensão das relações entre as habilidades preconizadas e os desempenhos dos alunos relativamente distinta dos dados registrados em Santos (2014) e replicados neste estudo em outro contexto curricular. Os dados ora explicitados neste estudo expressam

oscilações nas estimativas de correspondências entre as habilidades preconizadas e as medidas derivadas das interações dos alunos com as condições de ensino. As mesmas medidas fundamentam interpretações que congregam habilidades distintas com implicações diretas para as atividades de planejamento e de execução de estratégias de ensino.

Em suma, os dados mostram-se convergentes em sugerir que advogar subserviência da atuação profissional das professoras às políticas públicas educacionais não consiste em tese com amparo em evidências. Na realidade, há referência constante às dimensões constituintes de tais políticas públicas na rotina das unidades escolares. Contudo, os principais resultados deste estudo salientam que efetivas contribuições de pesquisas colaborativas entre a universidade e a escola de Educação Básica devem priorizar investigações mais detalhadas sobre a “tradução” de dimensões relevantes de tais políticas na atuação diária e contínua dos professores com os seus alunos. Cabe a tais pesquisas o aprimoramento de instrumentos de investigações que possam, de modo simultâneo, fortalecer o desenvolvimento dos repertórios de ensino esperados mediante o refinamento constante dos impactos das políticas públicas nas trajetórias de atuação, como também garantir o protagonismo dos professores na execução das urgentes e necessárias melhorias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.; BRAVO, M.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. Estudos em avaliação educacional, v.24, n. 54, p.12-31, 2013.

ALMEIDA, C. P. Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

AMARO, Ivan. Avaliação externa na escola: Repercussões, tensões e possibilidades. Estudos em avaliação educacional, v.24, n. 54, p.32-55, 2013.

BOTOMÉ, S. Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, vol 2 (2), 171-191, 2006.

BOTOMÉ, S.P. A noção de comportamento. In: H.P.M. Feltes e U. Zilles (Orgs.) Filosofia: diálogo de Horizontes. Caxias do Sul: EDUCS, Porto Alegre: EDIPUCRS. p 687-708, 2001.

BOTOMÉ, S.P. Análise do Comportamento em Educação: Algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas. Texto elaborado para o concurso de professor Titular junto ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 1998.

CAVALIERI, A.M. Análise de Incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.

CERQUEIRA, D. M. O. Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORTEGOSO, A.L.; COSER, D. Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo. São Carlos:EDUFscar, 2011.

COSER, D. Promoção de comportamentos de estudo em crianças: Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol XIII (2), 58-78, 2011.

FINI, M.I. Secretaria de Educação. SARESP 2009 – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 7 de outubro de 2009. 49 slides. Apresentação em Power Point. Em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/ApresSaresp2009_Prefeituras_MariaInesFini.pdf; acessado em 28/09/2015.

FONSECA, A. P. A. Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de língua portuguesa das séries iniciais. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

GOMES, P. C. Ensino e aprendizagem de avaliação funcional descritiva na atuação profissional de professores de ciências no ensino fundamental. Tese. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

GOUVÊIA, G.R. Análise Comportamental dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Curriculares de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

HENKLAIN, M.; CARMO, J. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: Um convite ao diálogo. Cadernos de Pesquisa, v. 43, vol. 149, p. 704-723, 2013.

KIENEN, N. Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos. 2008. (Tese de doutorado não publicada). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

KIENEN, N.; KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos do desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. Acta Comportamental, v. 21, n. 4, P. 481-494, 2013.

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

LEITE, F. V. S. Treinamento de professores: ensino da identificação da provável função como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

OLIVEIRA, J. Subsídios metodológicos para o desenvolvimento de repertórios de interpretação funcional para uma professora das séries iniciais. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

PEREIRA, M. E. M., MARINOTTI, M., & LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. Santo André, São Paulo: ESETec, p. 11-32, 2004.

PERALTA, Deise; LOPES JR., Jair; GONÇALVES, Harryson.; DIAS, Ana. O impacto dos termos competências e habilidades na prática docente de uma professora paulista. Interfaces da Educação, v.4, n.10, p. 219-232, 2013.

PERES, M.F.F. Análises de Contingências no Ensino e na Aprendizagem de Descritores de Desempenho Escolar no Ensino Fundamental. 2012.102f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

SANTOS, C.A. A Atuação Profissional do Professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Cadernos do Professor/Língua Portuguesa e Literatura/Linguagens – 1ª. Série - Ensino Médio/volume 2. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de São Paulo, 2013a. Em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>; acessado em 30/04/2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Expectativas de aprendizagem de São Paulo, 2013b. Em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>; acessado em 30/04/2014.

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

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. SARESP 98: manual de orientação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

SILVÉRIO, J. H. S. Ensino de análise funcional para professores: análise dos resultados de duas linhas de pesquisa. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKINNER. B F. Science and human behavior. New York: Macmillan. P. 46, 1953.

SKINNER, B.F. Tecnologia do ensino. São Paulo: E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

SPARVOLI, D. A. P. Recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de matemática. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

TAVARES, M. Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOURINHO, E.; LUNA, S. *Análise do Comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas*. São Paulo: Roca Editora, 2010.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes*. Santo André, São Paulo: ESETec, p.33-47, 2004.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)

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

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

A participação da professora envolverá:

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

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

c) Discutir com a pesquisadora sobre os registros gravados em aula. Em horários devidamente programados, e compatíveis com a disponibilidade da professora, a pós-graduanda deverá apresentar os registros das aulas gravadas para discussão e estudo com a professora. De acordo com a descrição acima, constata-se que nenhuma das atividades que deverão contar com a participação da professora envolve risco de dano físico ou moral.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o interesse do projeto reside nas informações que possam contribuir para a troca de experiências com o propósito de fortalecer as condições de ensino na escola pública. Deste modo, qualquer divulgação científica do nosso trabalho deverá manter em

anonimato o nome da escola e o da professora participante. É válido lembrar que o interesse do projeto é o de conhecer e contribuir com a realidade do ensino na escola pública, sendo que isto não depende da identificação da escola e nem do docente, cuja participação será de fundamental importância para a realização do trabalho.

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

Bauru, _____, _____ de _____.

Termo de autorização

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

Nome da Professora Participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora Responsável

Laila Guzzon Hussein

Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru

Contato: 3103-6077 / 3103-6174

Celular: (17) 98160-8448 / e-mail: laila_guzzon@hotmail.com

APÊNDICE B

Roteiro: Entrevista Inicial

1. Qual é a sua formação acadêmica? Em que ano concluiu a licenciatura?
2. Sempre trabalhou para o Estado ou também em outros tipos de escola?
3. Há quanto tempo ministra aulas para o Ensino Médio?
4. Em quais anos/séries ministrou aulas? Possui preferência por ano/série? Justifique.
5. Há quanto tempo ministra aulas na atual escola?
6. Já participou de trabalhos semelhantes a este que pretendemos desenvolver com você aqui na escola?
7. Como você avalia a formação profissional que você recebeu em relação à expectativa que você tinha em ser professor?
8. Você está satisfeita com os resultados obtidos com a sua turma de 1º ano do Ensino Médio deste ano?
9. Professora, quais são suas impressões a respeito da sua turma do 1º ano do Ensino Médio?

APÊNDICE C

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

EP.	Aprendizagens Estimadas pela professora (Fase 1) Transcrição Fase 1 – Etapa 2	Caderno do Professor - SEE/SP – Quadro 2 Transcrição Fase 1 – Etapa 3	Currículo LP – Quadro 3 Transcrição Fase 1 – Etapa 3
1	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> No caso de Língua Portuguesa, eles aprenderam mais sobre vocabulário. Sobre uma profissão, o terapeuta, pra que serve uma terapia, entender mais ou menos o que é fazer uma terapia. Eles aprenderam também, como você pode ver ali que um escutava o outro no momento da fala, mostrando a questão do respeito com o outro, saber ouvir o outro no momento certo. Então pra vida deles eu acho que foi um aprendizado muito grande, e em relação a habilidade que estava sendo trabalhada no momento, a questão do autor, do leitor; então entenderam que tem uma obra de arte, fazer essa intertextualidade entre a obra de arte e o texto, usar os recursos intersemióticos, quais os recursos que tinham no texto, que tinham na obra. Então eu acho que teve muito aprendizado.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a</u></p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p> <p>Em partes, acho que ficou ainda alguma coisa que precisa ser retomada com eles. A questão da Situação de Aprendizagem que fala sobre as diferenças entre comédia e tragédia acho que poderia ter sido desenvolvida melhor. E dentro dessa Situação de Aprendizagem a questão do verbo foi trabalhada também e a contextualização da linguagem verbal com a linguagem não verbal, os recursos intersemióticos.</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 16, 17, 18, 20, 24, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Nessa Situação de Aprendizagem na verdade ela trabalha quase todas as habilidades de todos os bimestres. Se a gente analisar o Currículo de linguagem, de Língua Portuguesa especificamente, nós vamos observar que em todos os bimestres a gente perpassa por todas essas situações, todas essas habilidades novamente. Essas aprendizagens contemplam essas habilidades que estão em todos os bimestres, sendo assim as mais importantes nessa situação: o reconhecimento dos elementos da narrativa; a língua portuguesa como uma realidade histórica e social dentro da situação; as estratégias de leitura e produção de textos verbais e não verbais; o reconhecimento dos tempos verbais; análise da fala, como que interage esses recursos intersemióticos, essa</p>

	<p><u>ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>Eu consegui deles um feedback muito grande, eles conseguiram trazer pra mim esse repertório que eles tem, porque até então, diante da situação da sala, eu não sabia se eles sabiam o que era uma terapia, o que eles entendiam sobre isso, sobre esse assunto. E eu acho que eles conseguiram, na oralidade, transmitir esse conteúdo que eles já tinham de outra área, de outra disciplina.</p>		<p>interação de uma linguagem verbal com uma linguagem não verbal em diferentes gêneros textuais; as marcas do texto literário; a relação de textos verbais e não verbais de novo, que no caso aqui ele trata como verbos visuais; os significados através da identificação de recursos internos e externos; análise do texto narrativo; e especificamente nessa situação de aprendizagem trabalhando a diferença entre comédia e tragédia e os efeitos de diferentes classes morfológicas e discursivas, que são os verbos e seus conectores que são importantes também na construção da narrativa.</p>
2	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u></p> <p>Ai foi o tempo verbal. Acho que foi muito importante essa contextualização do tempo, essa leitura feita pelo professor para levantar com eles a questão de que no texto havia outro indicador, que é “um ano depois”. Então esse advérbio que indicava um tempo passado também, pra que eles compreendessem o uso desse tempo verbal em determinadas situações.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>Ali foi a interação com os alunos, a leitura, e essa leitura pausada né com eles, porque não pode ser uma leitura corrida senão eles não entender o tempo. E a própria aprendizagem do tempo verbal que eles</p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p> <p>Nessa Situação de Aprendizagem o tempo verbal foi um aspecto muito importante. Acho que com o texto a gente conseguiu trazer para eles essa indicação do tempo passado e também com o uso do advérbio... que indicava os advérbios que eram os facilitadores dessa Situação de Aprendizagem também. Acredito que eles tenham compreendido bem esse conteúdo.</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 24, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Nesse episódio não houve recriação, não houve nenhuma atividade escrita. Porém a gente não trabalhou ai a questão da habilidade escrita, só as habilidades de leitura e de atividades realizadas no caderninho do aluno que levavam a uma reflexão sobre os tempos verbais e os advérbios que são indicadores importantes. Portanto ela repete todas as habilidades que foram identificadas no outro episódio e somente a habilidade escrita que não foi trabalhada nessa atividade.</p>

	tiveram em outra Situação de Aprendizagem, eles começaram a jogar até com o professor para chegar....mais isso daí eu não induzi que eles respondessem corretamente, mais eu possibilitei pra eles que eles se posicionassem diante do texto para responder corretamente.		
3	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> Diante das atividades realizadas com eles, na oralidade, eu percebi que assim eles conseguiram puxar um conteúdo que eles já aprenderam em outras Situações de Aprendizagem, que é a questão da linguagem formal e da linguagem informal, a questão da locução verbal. Onde eu posso utilizar as duas, a locução verbal mais na linguagem informal e o verbo no tempo futuro mais na linguagem formal. Acho que diante de todas as atividades realizadas ali eu procurei problematizar com eles uma situação para que eles pudessem chegar a esse resultado. Acho que houve sim muita aprendizagem.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u> Muito interessante foi a interação deles, quando um fala, o outro fala, o outro fala, um faz pergunta, um indaga o outro. Nesse caso, essa interação entre eles com o professor, esse diálogo é muito importante, produz muito conhecimento nesse momento.</p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p> <p>Nessa atividade foi desenvolvida a locução verbal e alguns outros aspectos referentes ao verbo no tempo futuro, utilizando uma linguagem formal e uma linguagem informal. Então através das atividades a gente conseguiu que eles trouxessem para nós essas informações que eles já sabiam e que eram possíveis trabalhar com outros tipos de textos também.</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 24, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Nessa atividade, de novo, a gente retomou todas essas habilidades que estão contempladas no Currículo. O Currículo de Língua Portuguesa seria o currículo em espiral, ele vai e volta, então algumas atividades identificam outras habilidades que já foram trabalhadas em outras Situações de Aprendizagem. Todas as atividades estão envoltas por todas as habilidades do Currículo, que é a concepção que a gente tem de currículo em espiral. Só não houve aqui uma síntese, então não foi trabalhada a questão da escrita.</p>
4	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste</u></p>	<p>1: Contextualizar social e</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 24, 29, 35, 38 (ver</p>

	<p><u>episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> Diante das situações que eles foram colocados, com algumas situações problematizadas, eles interagiram e eles conseguiram trazer alguns conhecimentos já adquiridos em outra Situação de Aprendizagem. Isso é importante porque faz o aluno refletir sobre aquilo que ele já sabe, então são situações que são possíveis, a gente tem que dificultar um pouquinho, mas a gente tem que trabalhar com ações que vão ser possíveis pra eles. Então, diante do que eles já sabem o que eles podem aprender mais? Então você percebeu que ali eles aprenderam um pouquinho mais sobre o modo subjuntivo e o modo indicativo. E talvez na Situação de Aprendizagem que eu trabalhei modo subjuntivo e modo indicativo eles não tenham aprendido essa questão de que um fato depende do outro para que a ação aconteça.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u> Eu volto a ressaltar a questão da interação, trabalhar com eles, não o conteúdo expositivo, mas a interação entre mim e eles. Essa interação é muito importante na sala de aula.</p>	<p>linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p> <p>Nessa Situação de Aprendizagem a gente problematizou uma situação contextualizando o verbo, no modo indicativo e no modo subjuntivo, que já é um conteúdo que eles já aprenderam. Porém eles precisavam retomar esse conhecimento, então mostrando que um verbo no modo subjuntivo ele depende de outra situação para que ele aconteça e acho que foi importante que eles conseguiram com a contextualização identificar esses recursos linguísticos que são importantes no texto.</p>	<p>quadro 3 – p. 60).</p> <p>A atividade de construção ai no caso centra na análise dos efeitos semânticos e expressivos, das classes morfológicas, como verbo e os pronomes que também são importantes; principalmente o modo indicativo e o modo subjuntivo que era o que permeava a atividade; os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes estudadas em todos os bimestres, como se fosse uma síntese nessa Situação de Aprendizagem desses recursos. E nessa atividade, dentre todas as habilidades contempladas no currículo vale lembrar que quase todas elas estavam de novo permeando a situação.</p>
5	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> Nesse momento eu retomei algumas questões, da</p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 19, 20, 24, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Nessa atividade estão em evidência as habilidades de identificação dos tempos verbais,</p>

	<p>intertextualidade, e eles responderam muito bem. Eles não sabiam o nome, mais eles sabiam o que eles estavam falando e o que eu estava falando. Então eu problematizei a situação para que eles retomassem esse conteúdo que eles já aprenderam em outra Situação de Aprendizagem. Então a intertextualidade temática, o caso do verbo, o tema, que todos os textos trabalham com o mesmo tema, o que é essa intertextualidade, esses recursos que o texto traz pra nós.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>As questões desafiadoras, umas questões que eu levantei com eles. A interação deles, esse jogo que eles fizeram comigo, de jogar as palavras, de jogar o que era aquilo que eu estava fazendo a pergunta; eu perguntava e eles respondiam, mas eles não necessariamente sabiam a resposta, mas eles sabiam o caminho para chegar a essa resposta. Essa interação foi muito importante também.</p>	<p>Nessa atividade foi desenvolvida a intertextualidade temática, o verbo, os tempos verbais, mostrando a importância desses recursos linguísticos dentro de um texto para que haja uma compreensão global da história eles precisam buscar dentro do texto algumas informações.</p>	<p>no tempo pretérito, reconhecendo através dos elementos do texto que existem eventos anteriores e posteriores. Também há análise que eles fazem da linguagem verbal e não verbal; a relação entre as informações do texto com outras que eles já tiveram, com conhecimento prévio. E os efeitos semânticos produzidos pelas diferentes classes morfológicas, os verbos e seus conectores que são importantes. E também dentro dessas classes morfológicas, os verbos (mas esse verbo sempre contextualizado para que eles entendam o evento anterior ou posterior) e também a questão da intertextualidade que está presente nessa situação.</p>
6	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> O recurso da intertextualidade, eles conseguiram identificar no texto essa ligação de um com o outro com o mesmo tema. O tempo verbal acho que foi importante também; eles conseguiram mobilizar ali umas coisas que eles já haviam aprendido e trazer pra</p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário</p> <p>Essa foi uma atividade complementar que não estava no caderninho do aluno, porém foi uma atividade importante que</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 24, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Na atividade estão repetidas as mesmas habilidades da outra situação, menos a questão da produção que a gente não trabalhou, evidenciando sempre a questão do verbo.</p>

	<p>essa situação.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>A interação, o diálogo, as condições que eu levantei com eles, esse levantamento de hipóteses, porque que um dos personagens está esperando o carnaval, porque o outro está falando do carnaval que já aconteceu. Nessa atividade tinha um texto verbal e um texto não verbal, então eles conseguiram identificar através do texto não verbal esses recursos, principalmente a intertextualidade.</p>	<p>eles conseguiram fazer uma complementação daquilo que eles já tinham visto no caderninho. Trabalhava o recurso da intertextualidade temática e o tempo verbal ali indicando essa intertextualidade através das linguagens, verbal e não verbal.</p>	
7	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u></p> <p>Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u></p> <p>Além do recurso da intertextualidade, a recriação, o uso de diversas linguagens pra identificar o mesmo tema. Algumas Situações de Aprendizagens permitem que a gente avance um pouco mais, e nesse caso eu já avancei a questão do artigo de opinião que é um conteúdo que vai ser ainda estudado, aliás, eles já estudam artigo de opinião desde o nono ano, mas nessas Situações de Aprendizagens a gente ainda não tinha avançado no artigo de opinião, mas nessa Situação de Aprendizagem a gente já pode começar a trabalhar com o artigo de opinião, diante daqueles três textos bases.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p>	<p>1: Contextualizar social e linguisticamente o texto literário;</p> <p>2: Relacionar o verbo à urdidura do texto literário;</p> <p>3: Compreender as diferenças entre comédia e tragédia e as características do conto.</p> <p>Foi realizada uma atividade complementar, onde eles escolheram uma outra linguagem pra fazer uma recriação desse texto, da história do passarinho; e dentro dessa recriação eles entenderam quando se trata de uma comédia, quando se trata de uma tragédia. Então nesse texto no caso não teve o final feliz como</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 18, 20, 24, 28, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Nessa situação, como houve uma atividade escrita, foi contemplado uma habilidade de escrita. Eles se posicionaram criticamente diante do texto do outro, defendendo o ponto de vista deles a partir dos argumentos que estavam relacionados no texto e dos argumentos da sala. Todas as habilidades foram contempladas, porém em evidencia ai a questão da recriação, através do uso de outras linguagens.</p>

	<p>A exposição, no caso minha em relação ao conteúdo e em seguida a exposição dos próprios alunos. Eles começaram a identificar elementos do texto, e eu acho que consegui problematizar a questão para que eles mesmos construíssem a aprendizagem deles.</p>	<p>tem todos os contos e eles conseguiram através de uma outra linguagem transmitir esses dois conceitos de comédia e tragédia.</p>	
<p>8</p>	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> Ai no caso a gente trabalhou um pouquinho com os sons das palavras, utilizando uma música. A música é um recurso utilizado na sala de aula, que é importante porque chama a atenção do aluno, tanto pelo ritmo quanto pela letra, e ai eles conseguiram identificar os sons parecidos, que é um dos conteúdos da Situação de Aprendizagem; que é a questão trabalhada ali do fonema, dos sons, som de “x”, som de “ch”, o som de outras palavras que eu inseri com eles na sequência. Acho que foi muito interessante também essa retomada com eles, são conteúdos que eles já aprenderam, porém eles não lembram, por isso a gente precisa estar sempre retomando.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>A inserção de alguns exercícios, de algumas atividades que na sequência foram trabalhadas sem estar no caderninho do aluno, mas são atividades relevantes. E eu acho que esse recurso de fazer com o aluno, de ele entender, fazer ele repetir essas palavras para trabalhar</p>	<p>4: Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção do sentido;</p> <p>5: Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos;</p> <p>6: Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético;</p> <p>7: Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade para atribuir sentido a um texto artístico (verbal ou não verbal).</p> <p>Nessa atividade eles desenvolveram todas essas habilidades, eles conseguiram encontrar no texto poético a questão dos sons que são os recursos linguísticos, onde trabalhamos a parte fonética, as figuras de linguagem (aliteração e assonância). Então eles conseguiram identificar esses sons num texto poético,</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 21, 25, 26, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Na atividade em questão nós trabalhamos a habilidade de reconhecimento da cultura, por ser uma letra de música. Também por ser um texto poético a gente tem alguns indicadores no texto como as diferenças de um texto poético, de como eu faço a leitura de um texto poético com um texto em prosa. Então houve uma análise desses mecanismos linguísticos que permeiam o texto poético, inclusive trabalhando a questão das figuras de linguagem que são marcas de textos poéticos, que são elas que singularizam esse gênero e os recursos expressivos nesses poemas também. No caso como nós estávamos trabalhando fonemas, então a questão ai dos sons das palavras, a importância dos sons em um texto poético.</p>

	<p>esse som e ofertar outras palavras com o mesmo som para que eles consigam assimilar esse conteúdo.</p>	<p>depois eles também desenvolveram um pouquinho a leitura desse texto poético, como se faz a leitura desse texto; a relação entre a arte e a realidade. Acho que eles conseguiram reconhecer todos esses elementos na letra da música e a partir disso eu também trabalhei com outras situações, com outras atividades complementares.</p>	
<p>9</p>	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> É possível, porém foi um pouco difícil essa atividade, por conta do poema ser difícil. Esse autor trabalha muito com essas aliterações, então para que o aluno entenda o sentido da palavra ali ele precisaria entender também o sentido poema. E o poema foi um dificultador para eles, pois eles não conseguiam entender o sentido do vento, e depois da consoante “v”, a identificação dessa consoante “v” relacionado ao sentido do poema que seria o vento. Houve um momento em que eu precisei mudar algumas coisas, fazer uma outra leitura do poema para que eles entendessem. Então, teve aprendizagem sim, mas foi uma Situação de Aprendizagem difícil, mas houve sim aprendizagem, porém com alguns dificultadores.</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u> Eles conseguiram entender que um poema a gente tem que ter um olhar diferente para ele, porque além do sentido e do significado da parte morfológica do poema, a gente também precisa ter a parte sintática, que é a questão das rimas, a questão das consoantes no</p>	<p>4: Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção do sentido;</p> <p>5: Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos;</p> <p>6: Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético;</p> <p>7: Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade para atribuir sentido a um texto artístico (verbal ou não verbal).</p> <p>Nessa atividade por se tratar de um poema de difícil entendimento, eles tiveram um pouco de dificuldade para reconhecer o sentido desse poema. Mas através desses elementos internos e</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 21, 25, 26, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Todas as habilidades contempladas no episódio anterior, nesse caso nós estávamos realizando uma atividade de leitura de um poema de uma época diferente da deles, então é um poema difícil que trabalha muito essa questão da aliteração e da assonância que é também um conteúdo complexo para eles, porém necessário. Eles precisavam já ter vários conhecimentos sobre esse conteúdo para fazer uma boa leitura de um poema, então o poema continua sendo um dificultador nas salas de aula, principalmente no ensino médio.</p>

	<p>caso desse poema. Então houve sim, eles conseguiram aprender, porque em outras situações de aprendizagem apareceram também alguns poemas e eles tiveram mais facilidade para identificar.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>Eu precisei mudar minha estratégia e fazer outra leitura. Então, nessa Situação de Aprendizagem em específico eu tive que fazer uma inferência para que eles pudessem entender o texto. Por ser um conteúdo literário que eles ainda não aprenderam, um pouco difícil, um autor difícil, um período literário difícil para eles entenderem, porque a literatura tem uma sequência, e eles ainda não tiveram esse conhecimento</p>	<p>externos que compunham esse poema, eles conseguiram reconhecer o sentido e também a questão do uso de várias consoantes, da aliteração, da assonância, das figuras de linguagem que permeavam esse poema eles conseguiram também compreender o sentido global, essa relação entre o que é poético e o que é real. Foi uma atividade mais demorada, um pouco difícil, mas não foi impossível.</p>	
10	<p>▪ <u>Prof^a, é possível identificar aprendizagens neste episódio?</u> Sim</p> <p>▪ <u>Quais são as aprendizagens?</u></p> <p>Diante dessa atividade eu acho que ficou bem claro para eles a questão da aliteração. Mas eu encontrei um dificultador que é a questão de ter retomado um pouquinho mais com eles o conceito de assonância. Então com alguns alunos eu preciso retomar com eles a situação, preciso ainda fazer outros exercícios porque eu acho que fico ainda um pouco falho essa questão da aliteração e da assonância, eles ainda não conseguiram entender direito. Uma outra aprendizagem que foi interessante, é que eu retomei com eles o mesmo poema, então eu não mudei o poema. Pois sendo um</p>	<p>4: Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam um poema, apropriando-se deles no processo de construção do sentido;</p> <p>5: Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados efeitos linguísticos;</p> <p>6: Desenvolver a sensibilidade linguística no processo de leitura do texto poético;</p> <p>Nessa atividade ficou claro essa questão das figuras de linguagem que estão presentes nos textos poéticos, porém a</p>	<p>▪ 2, 3, 4, 5, 12, 17, 18, 20, 21, 25, 26, 29 (ver quadro 3 – p. 60).</p> <p>Essa atividade retoma as mesmas habilidades do episódio anterior. Eles precisavam de uma leitura mais complexa desse texto, por se tratar de um texto poético é um texto difícil, mas não foi impossível de realizar a atividade, porém eu precisei fazer mais intervenções com eles.</p>

	<p>poema difícil eu fiz várias atividades com o mesmo poema, acho que isso facilita um pouco a aprendizagem.</p> <p>▪ <u>Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência de cada aprendizagem assinalada?</u></p> <p>Os próprios alunos levantaram umas condições interessantes. Eles fizeram umas indagações, eles fizeram algumas inferências, que foram importantes para que eu não desse a resposta para eles, mas que eu fizesse com que eles pensassem sobre aquilo para poder responder os exercícios. Então essas condições são importantes, essa interação com o aluno e tirar deles essas respostas, problematizar a situação para que eles possam construir o aprendizado. Acho que é interessante isso.</p>	<p>assonância precisa ser retomada. Fiz com eles algumas atividades que eles pudessem reconhecer dentro do texto poético essas situações, porém por ser um texto difícil, então eles tiveram um pouco de dificuldade ainda; mas com várias atividades, com o professor fazendo essa intervenção, eles conseguiram reconhecer e identificar alguns recursos que estão presentes no texto.</p>	
--	---	--	--

APÊNDICE D

Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1 – Etapa 4 (Habilidades entrelaçadas)

Expectativas Caderno do professor							
Habilidades Currículo LP	1	2	3	4	5	6	7
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							

-  Habilidades referentes ao 1º bimestre
-  Habilidades referentes ao 2º bimestre
-  Habilidades referentes ao 3º bimestre
-  Habilidades referentes ao 4º bimestre