



Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação

**CLAREZA DA INSTRUÇÃO DOCENTE: desenvolvimento e  
levantamento de evidências de validade de uma escala para o 5º ano do  
Ensino Fundamental**

**Nathalia de Paula Vieira**

Brasília, DF  
2020



**Universidade de Brasília**

Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação  
Mestrado em Educação

**Nathalia de Paula Vieira**

**CLAREZA DA INSTRUÇÃO DOCENTE: desenvolvimento e  
levantamento de evidências de validade de uma escala para o 5º ano do  
Ensino Fundamental**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Brasília, DF  
2020

**Nathalia de Paula Vieira**

**CLAREZA DA INSTRUÇÃO DOCENTE: desenvolvimento e  
levantamento de evidências de validade de uma escala para o 5º ano no  
Ensino Fundamental**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Aprovado pela banca examinadora em 14/12/2020:

---

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus

Orientadora  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Membro interno  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Dra. Patrícia Vieira Nunes Gomes

Membro externo  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

---

Dr. José Vieira

Suplente  
Universidade de Brasília (UnB)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dv658c de Paula Vieira, Nathalia  
Clareza da Instrução Docente: desenvolvimento e levantamento de evidências de validade de uma escala para o 5º ano do Ensino Fundamental / Nathalia de Paula Vieira; orientador Girlene Ribeiro de Jesus. -- Brasília, 2020. 83 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação. 2. Clareza da Instrução Docente. 3. Validade. 4. Fatores associados a desempenho do estudante. 5. Qualidade docente. I. Ribeiro de Jesus, Girlene, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

É com muita gratidão que concluo uma etapa tão importante na minha trajetória. Essa conquista reforça ainda mais o cuidado de Deus com meus planos e vitórias ao longo do caminho até aqui.

Agradeço à minha família por todo apoio dado para que eu retomasse os estudos, por me acompanharem e encorajarem em todos os momentos. Mesmo distante fisicamente, eles se fazem presente da forma mais gentil e cuidadosa.

Aos amigos de Brasília que se tornaram família. Obrigada por me acolherem e tornarem essa etapa mais leve.

Aos meus amigos de trabalho, que sempre me incentivaram a trilhar o caminho do estudo e da pesquisa, em especial às amigas do INEP e do Cebraspe, por todo carinho e respeito construídos mutuamente.

À minha orientadora Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus, que me permitiu conhecer esta temática e me motivar a retomar os estudos, dando toda força e direcionamento necessários durante todo o processo. Em um período tão delicado de pandemia, seu apoio e atenção foram cruciais para que eu conseguisse concluir esta etapa.

À Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz e à Dra. Patrícia Vieira Nunes Gomes, por aceitarem participar desse momento tão especial para mim e pela disposição em contribuir para minha formação.

Esse trabalho é fruto da contribuição de pessoas muito especiais, incluindo também as especialistas, as professoras e os estudantes que participaram das coletas realizadas ao longo do estudo. A eles e elas, todo meu carinho e agradecimento.

## RESUMO

Esta investigação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Brasília, teve como objetivo elaborar e coletar evidências de validade de um instrumento que capture a percepção de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental sobre a Clareza da Instrução Docente. Dada a importância deste ator no processo de aprendizagem dos estudantes, ainda são incipientes os estudos no Brasil que tratam deste construto. A partir do entendimento apresentado na literatura sobre a clareza da instrução docente, foi desenvolvida uma proposta de instrumento que considerou quatro aspectos: clareza organizacional, clareza de explicação, clareza na apresentação/linguagem e clareza adaptativa. A abordagem de pesquisa foi mista e a metodologia utilizada como referência foi a desenvolvida por Pasquali (2010) para construção de instrumentos de medida. Além disso, também foram utilizados como referência para o desenvolvimento do instrumento e definição das etapas deste estudo os *Standards for Educational and Psychological Testing*, que trata do conjunto de evidências que são produzidas a partir do processo de validação de um instrumento e que, conseqüentemente, garantem a propriedade de validade. A primeira etapa no processo de elaboração foi garantir a evidência com base no conteúdo, para tanto, buscou-se na literatura as definições constitutiva e operacional da clareza. Também foram pesquisados outros instrumentos que se propõem a avaliar esse construto. Após análise cuidadosa das definições e definição das dimensões, foi elaborada a primeira versão do instrumento de Clareza da Instrução Docente. A partir da elaboração do instrumento, este foi analisado por um conjunto de especialistas a fim de examinar os itens considerando aspectos como coerência, clareza e relevância, tomando como base o aparato teórico que embasou a sua definição e o público para a qual o instrumento está direcionado. Os resultados desta etapa permitiram consolidar as evidências com base no conteúdo e o aperfeiçoamento do instrumento. Na etapa seguinte foi realizada a análise semântica. Por meio dela, foram realizadas entrevistas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental a fim de verificar a adequação e significado dos itens para este público, fornecendo evidências de validade com base no processo de resposta. Esta etapa também promoveu ajustes no instrumento. A nova versão foi utilizada na aplicação piloto junto a um grupo de 33 estudantes, o que permitiu a realização de análise descritiva dos dados e o cálculo do alfa de Cronbach, que apresentou resultado de 0,87, permitindo concluir que o instrumento possui alto nível de confiabilidade.

**Palavras- Chave:** Clareza da Instrução Docente, Validade, Fatores Associados.

## ABSTRACT

This research, developed in the scope of Academic Master's Degree in Education at/he University of Brasília, aimed to elaborate and collect validity evidence of an instrument that captures the perception of students of the 5th grade of elementary school about the Clarity of Teaching Instruction. Despite the importance of this actor in the learning process of students, studies in Brazil that deal with this construct are still incipient. Based on the understanding presented in the literature on the clarity of teaching instruction, a proposal for an instrument was developed, and considered four aspects: organizational clarity, clarity of explanation, clarity in presentation/language and adaptive clarity. The research approach was mixed, and the methodology used as a reference was developed by Pasquali (2010) for development of measurement instruments. In addition, the Standards for Educational and Psychological Testing were also used as a reference for the development of the instrument and definition of the stages of this study, which deals with set of evidence that is produced from the validation process of an instrument and, consequently, guarantees the property of validity. The first step in the elaboration process was to ensure evidence based on content. For this, the constitutive and operational definitions of clarity were sought in the literature. Other instruments that propose to evaluate this construct were also researched. After careful analysis of definitions and establishment of dimensions, the first version of the Teaching Instruction Clarity instrument was elaborated. From the elaboration of this instrument, it was analysed by a set of experts in order to examine the items considering aspects such as coherence, clarity and relevance, based on the theoretical framework that based its definition and the public to which this instrument is directed. The results of this stage allowed consolidating the evidence based on the content and improvement of the instrument. Semantic analysis was performed in the next step. Through it, interviews were conducted with students of the 5th year of elementary school to verify the adequacy and meaning of the items for this public, providing evidence of validity based on the response process. This step also promoted adjustments to the instrument. The new version was used in the pilot application with a group of 33 students, which allowed the data descriptive analysis and the calculation of Cronbach's alpha, which presented a result of 0.87, allowing us to conclude that the instrument has a high level of reliability.

**Keywords:** Clarity of Teaching Instruction, Validity, Associated Factors.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Fatores associados ao desempenho do estudante.....	17
Figura 2 - Instrumento <i>Teacher Clarity Scales</i> expandida.....	39
Figura 3 - Instrumento <i>Teacher Clarity Short Inventory</i> .....	40
Figura 4 -Modelo para elaboração de medida psicológica.....	47
Figura 5 - Etapas de coleta de dados, métodos de análise e evidências de validade.....	48
Figura 6 - Modelo de coleta da Análise de Juízes .....	52
Figura 7 - Modelo utilizado na análise semântica .....	54
Figura 8 - Questionário aplicação piloto - Página 1 .....	57



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Análise de concordância de juízes.....	60
Tabela 2 - Análise descritiva aplicação piloto.....	63
Tabela 3 – Frequência e percentual de resposta aos itens .....	64
Tabela 4 - Análise de correlação por item.....	66

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Fatores que influenciam no desempenho escolar .....	18
Quadro 2 - Construtos do questionário do professor no SAEB.....	20
Quadro 3 - Construtos do questionário do estudante no SAEB .....	21
Quadro 4 - Atributos do professor eficaz .....	28
Quadro 5 - Fatores relacionados ao professor que influenciam na aprendizagem .....	29
Quadro 6 - Fatores de clareza docente.....	33
Quadro 7 - Fatores da clareza docente Titsworth e Mazer .....	36
Quadro 8 - Fatores do construto <i>clarify</i> .....	42
Quadro 9 - Domínios que promovem a melhoria do aprendizado .....	43
Quadro 10 - Definições constitutiva e operacional de Clareza da Instrução Docente .....	50

**LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS**

AERA	<i>American Educational Research Association</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MET	<i>Measures of Effective Teaching</i>
NCCTQ	<i>National Comprehensive Center for Teacher Quality</i>
NCME	<i>National Council on Measurement in Education</i>
PNE	Plano Nacional da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCS	<i>Teacher Clarity Scales</i>
TCSI	<i>Teacher Clarity Short Inventory</i>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1. O Professor sob o contexto das discussões sobre qualidade.....	24
2.2. Clareza da Instrução Docente .....	30
2.2.1. Histórico das discussões .....	30
2.2.2. Instrumentos desenvolvidos para mensurar a clareza.....	37
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
3.1. Amostra.....	48
3.2. Construção do instrumento de coleta de dados.....	49
3.3. Procedimentos para a coleta de dados .....	51
3.4. Procedimentos para a análise de dados .....	59
<b>4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>60</b>
4.1. Análise de Juízes.....	60
4.2. Análise Semântica.....	62
4.3. Análise quantitativa .....	63
4.4. Análise de confiabilidade.....	66
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>78</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é um campo complexo e em constante movimento, fundamentado principalmente pelos delineamentos provenientes das políticas educacionais vigentes, que influenciam desde o processo de organização da educação, até a implementação dos itinerários educativos dentro da escola (SILVA, SILVA e GOMES, 2019). Além disso, a educação também influencia e é influenciada pelos projetos nacionais de desenvolvimento, juntamente com os movimentos econômicos e sociais mundiais atuantes no período.

Nesse sentido, ao longo dos anos, este entendimento sobre a Educação se refletiu também nas legislações vigentes e, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a Educação passou a ser considerada direito público subjetivo, ou seja, há exigibilidade judicial de execução de políticas públicas educacionais, a fim de garantir acesso à escola para todas as crianças que estejam em idade escolar, conforme previsto no artigo 208, § 1º. Além do direito à Educação estabelecido na Constituição de 1988, nela também está prevista, como um dos princípios do ensino brasileiro, a garantia de um padrão de qualidade não apenas para o ensino obrigatório, mas para toda a educação brasileira (BRASIL, 1988).

Como desdobramento da Constituição, tem-se como aparato legal e precursor de políticas a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação deve ser materializado a partir da garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”(inciso IX, art. 4o). A partir deste marco legal, as políticas públicas em Educação passam a ser desenvolvidas a fim de garantir a efetivação desses direitos, ao tratar algum desafio educacional eminente relacionado a elas, considerando as mais diversas formas de planejamento e implementação possíveis para isto.

Segundo Oliveira e Araújo (2005), as mudanças legais produziram reflexos no conceito de qualidade na educação no Brasil ao longo do século XX. Para eles, a qualidade de ensino foi entendida a partir de três perspectivas ao longo do tempo: “a qualidade determinada pela oferta insuficiente; a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e por meio dos sistemas de avaliação baseados em testes padronizados”(OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005 p. 28).

Com isso, as décadas subsequentes à promulgação da Constituição de 1988 e à LDB induziram diversas e sistemáticas iniciativas de avaliação em larga escala e a criação de indicadores de qualidade, em todas as etapas da educação formal, reafirmando as competências de regulação e supervisão da União no que diz respeito aos sistemas educacionais.

No Brasil, a principal iniciativa de avaliação da Educação Básica implementada atualmente é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Realizado periodicamente desde 1990, o sistema inclui um conjunto de avaliações em larga escala que tem por objetivo o levantamento de informações sobre a Educação Básica brasileira, considerando a proficiência dos estudantes em Português e Matemática e informações contextuais relacionadas aos professores, à escola, à gestão e aos estudantes. Este modelo se reflete e induz a realização de avaliações estaduais e municipais, servindo como preparação dos entes para a participação no contexto das avaliações nacionais.

O principal indicador educacional desenvolvido atualmente é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, de acordo com a nota técnica que o descreve, é um indicador de qualidade educacional que sintetiza as informações de desempenho em exames padronizados (SAEB) obtido pelos estudantes ao final dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além do 3º ano do ensino médio e as informações sobre o fluxo escolar (Censo Escolar) (BRASIL, 2007).

A criação de um indicador permitiu a definição de metas de desenvolvimento para os sistemas de ensino, e para cada escola, de forma a nortear as políticas públicas vigentes. E reforçando ainda mais a importância deste indicador, ele também é utilizado como parâmetro no Plano Nacional da Educação (PNE). Neste sentido, o plano vigente foi aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e possui período temporal para desenvolvimento entre os anos de 2014 a 2024. Por meio dele, e tendo como finalidade ser marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, foram estabelecidos 20 patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, e caracteriza-se como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos (BRASIL, 2015).

[...] o objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.

A Meta 7 do PNE 2014-2024 diz respeito à melhoria da qualidade da Educação Básica, enfocando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem a fim de alcançar metas declaradas para IDEB, considerando cada uma das etapas de ensino. Ou seja, nesta perspectiva, por meio do plano, reforça-se que o entendimento de qualidade está diretamente relacionado ao IDEB e aos parâmetros utilizados para sua mensuração.

Apesar da importância do IDEB para as políticas educacionais vigentes no Brasil ser inegável, há diversas críticas relacionadas a este indicador para mensuração da qualidade. A principal delas é, conforme relatam Chirinéa e Brandão (2015), sua insuficiência para medir a qualidade da educação, pelo fato de sintetizar apenas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos relacionados à qualidade, “como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança” (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015 p.473).

A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos. Tais variáveis conduzem ou contribuem para a qualidade da educação. O tamanho da escola, por exemplo, faz diferença em termos qualitativos. Escolas menores são mais fáceis de gerenciar. Escolas com equipes mais estáveis e menor índice de absenteísmo dos professores tendem a apresentar melhores resultados em termos de qualidade (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015 p.473).

Ao analisar a definição dada para qualidade na educação apresentada na literatura, Dourado, Oliveira e Santos (2007) descrevem que ela deve ser entendida de forma polissêmica, dado que está formatada a partir de múltiplos significados. Nesse sentido, para os autores, é importante conhecer profundamente as definições, conceitos, dimensões e os fatores que indicam a construção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS 2007 p.7).

Além disso, os autores destacam como elementos importantes para a definição de qualidade o entendimento do que ele denominou de dimensões extra e intraescolares. O primeiro diz respeito a elementos externos à escola que afetam os processos educativos e o resultado escolar, como aspectos socioeconômicos e culturais. Já a dimensão intraescolar considera os aspectos que impactam diretamente no processo de aprendizagem, como gestão, organização da escola, a atuação dos professores e os aspectos relacionados ao próprio estudante.

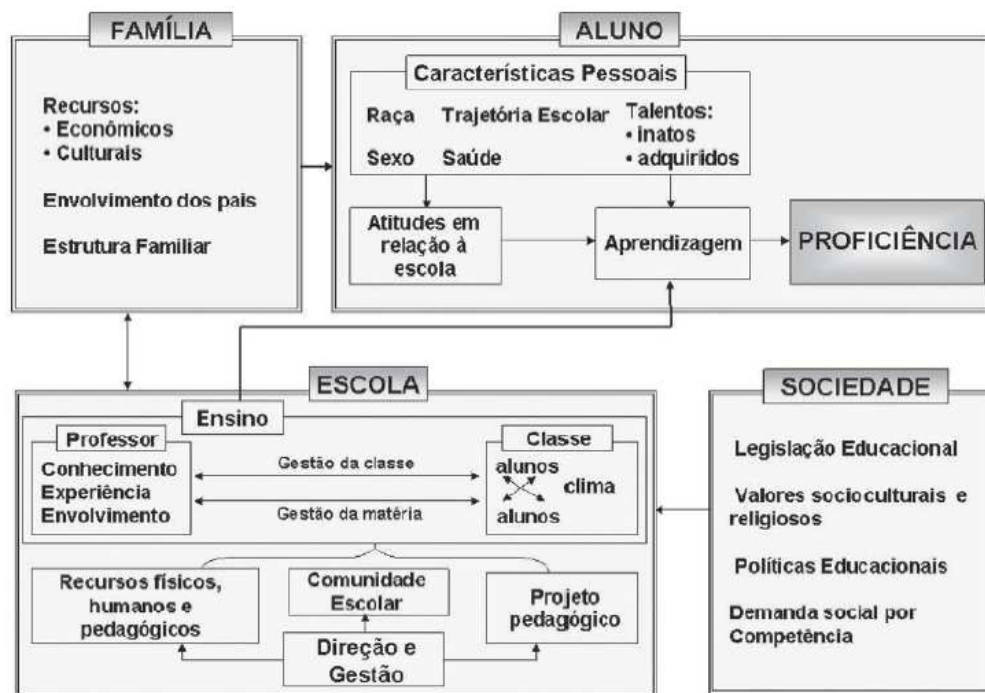
Este entendimento vai ao encontro das discussões relacionadas a fatores associados e eficácia escolar. Uma das primeiras pesquisas que buscou entender o contexto escolar a partir desta perspectiva foi o Relatório de Coleman, que apresentou uma análise sobre os fatores associados à proficiência educacional. O Relatório impulsionou discussões e estudos sobre os possíveis efeitos escolares no desempenho acadêmico. Desde então, muitos trabalhos foram desenvolvidos a fim de se conhecer outros contextos educacionais, identificar novos fatores que influenciam o desempenho dos alunos e mensurar a sua relevância (BROOKE; SOARES, 2008; RIANI; RIOS-NETO, 2008).

No contexto das discussões relacionadas à eficácia escolar, Karino e Laros (2017) relatam que o objetivo pretendido dos estudos era identificar a magnitude dos efeitos escolares, ou seja, de que forma as escolas influenciam o desenvolvimento do estudante e consolidar maiores informações relativas às razões pelas quais algumas escolas conseguem obter melhores resultados que outras.

Engloba-se, portanto, estudos que buscam estimar o efeito-escola (nas suas várias dimensões: valor agregado, eficácia diferencial, equidade social), identificar fatores associados ao desempenho, identificar características que tornam umas escolas mais eficazes do que outras e encontrar meios de promoção de mudanças na escola. (KARINO E LAROS, 2017 p. 5).

De forma a sintetizar os principais fatores encontrados na literatura que influenciam a aprendizagem, Soares (2004) desenvolveu um modelo conceitual a fim de consolidar o entendimento apresentado em modelos similares como os descritos por Coleman (1966), Bryk, Lee e Smith (1993) e Cohen, Scheerens (1997) e Randensbush e Ball (2002), conforme apresentado na figura 1.



**Figura 1** - Fatores associados ao desempenho do estudante

Fonte: (SOARES, 2004 p. 85)

Na definição do modelo, o autor destaca que a divisão dos fatores em blocos não deve promover o entendimento de que cada parte está isolada e se apresenta de forma homogênea, mas deve-se compreender a interrelação entre os fatores tanto para defini-los como para compreender a coexistência dos mesmos (SOARES, 2004 p. 85).

Segundo Neto et al (2013), a efetivação dos sistemas de avaliação educacional no Brasil direcionou o desenvolvimento de estudos sobre fatores associados relevantes que podem explicar o desempenho escolar dos alunos nos exames padronizados. Para eles, entender esses fatores é essencial para a efetividade no desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

Muito já se evoluiu no sentido de ser estabelecer quais desses fatores impactam o aprendizado dos alunos e em que proporção (BARBOSA; FERNANDES, 2001; JESUS; LAROS, 2004; LEE, 2008; RODRIGUES, 2002; HATTIE, 2013). Nesta perspectiva, Hattie (2003), por meio de estudos de meta-análises, identificou que os fatores relacionados aos estudantes respondiam por 50% da variância observada no desempenho, em seguida, as variáveis associadas aos professores, que respondiam por 30% da variância. Demais fatores, como a casa e a escola, por exemplo, representavam apenas 20% juntos (HATTIE, 2003, p.2).

Neste contexto, Hattie (2003) descreve os principais fatores identificados, considerando o tamanho do seu efeito no desempenho e a qual ator ele está vinculado, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

**Quadro 1** - Fatores que influenciam no desempenho escolar

<b>Fatores</b>	<b>Tamanho do efeito</b>	<b>Ator</b>
<i>Feedback</i>	1.13	Professor
Capacidade cognitiva prévia dos alunos	1.04	Estudantes
Qualidade instrucional	1.00	Professor
Instrução direta	0.82	Professor
Remediação / feedback	.65	Professor
Disposição dos alunos para aprender	.61	Estudantes
Ambiente de classe	.56	Professor
Desafio por objetivos	.52	Professor
Tutoria entre pares	.50	Professor
Domínio da aprendizagem	.50	Professor
Envolvimento dos pais	.46	Casa
Dever de casa	.43	Professor
Estilo do professor	.42	Professor
Questionamentos	.41	Professor
Efeitos de pares	.38	Pares
Organização avançada	.37	Professor
Simulação e jogos	.34	Professor
Instrução assistida por computador	.31	Professor
Teste	.30	Professor
Mídia instrutiva	.30	Professor
Objetivos e política da escola	.24	Escola
Atributos afetivos dos alunos	.24	Estudantes
Atributos físicos dos alunos	.21	Estudantes
Instrução programada	.18	Professor
Agrupamento de habilidades	.19	Escola
Auxílio audiovisual	.16	Professor
Individualização	.14	Professor
Finanças / dinheiro	.12	Escola
Objetivos comportamentais	.12	Professor
Ensino em equipe	.06	Professor
Atributos físicos (por exemplo, tamanho da turma)	-.05	Escola
Televisão	-.12	Casa
Retenção	-.15	Escola

Fonte: Hattie (2003)

Como se pode verificar no Quadro 1, de todos os 33 fatores relacionados, 63,6% deles correspondem a fatores associados ao professor, o que aponta para o papel relevante desse ator para a compreensão do desempenho dos estudantes.

Darling-Hammond (2000) colabora com esta discussão ao descrever que há um elevado corpo de pesquisa que indica que as escolas podem fazer a diferença, e uma parte substancial dessa diferença é atribuída aos professores. Para tanto, a autora indica estudos sobre os efeitos dos professores na sala de aula, em que descobriram que a eficácia dos professores possui forte relação com as diferenças observadas na aprendizagem dos alunos, superando os efeitos das diferenças no tamanho da turma e sua heterogeneidade, por exemplo.

Para Rodrigues (2017), a discussão referente aos professores eficazes também tem produzido contribuições nesse sentido, dado que buscam comprovar que a atuação deste tipo de professor promove impactos significativos na aprendizagem. Segundo ela, a identificação dos artefatos que o docente aplica em sua prática e que podem provocar o aumento ou a redução da aprendizagem dos estudantes poderá ser importante elemento para o desenvolvimento de projetos de formação e avaliação docente e, dessa forma, resultar em eficácia escolar.

Apesar da relevante contribuição atribuída ao professor, poucos estudos no Brasil tratam desta relação. Em pesquisa realizada para identificar estudos sobre os professores a partir das informações provenientes do questionário do SAEB no Google Acadêmico, na Plataforma Sucupira e no *Reserch Gate*, foi possível identificar apenas estudos que tratam dos fatores expectativa docente e dever de casa relacionado a fatores associados a desempenho.

Diversos outros construtos são medidos por meio deste instrumento, conforme descrito no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Construtos do questionário do professor no SAEB

<b>Construto</b>		<b>Quantidade de itens</b>
<b>PERFIL</b>		
<b>Socioeconômico</b>	Social	3
	Renda	3
	Hábitos	6
<b>Formação</b>	Inicial	4
	Pós-graduação	2
	Continuada	17
<b>Trabalho</b>	Experiência	3
	Rotina	9
	Outros	1
<b>PRÁTICAS</b>		
<b>Uso de recursos</b>	Equipamentos	7
<b>Pedagógica</b>	Gerais	9
	Uso do tempo	3
	Matemática	6
	Português	6
<b>PERCEPÇÕES</b>		
<b>Interações Humanas</b>	Com professores	6
	Com diretor	11
<b>Expectativas</b>	Com alunos	4
<b>ESCOLA</b>		
<b>Problemas</b>	Aprendizado dos alunos	13
<b>Violência</b>	Agressões	4
	Furto e roubo	2
	Outros	4
<b>Outros</b>	Conselho de classe	1
	Projeto pedagógico	1
	Livro Didático	5

Fonte: INEP (2018)

Conforme pode ser observado no Quadro 2, apenas 23% dos itens do questionário do professor se referem a sua prática e mesmo assim, estes são relacionados ao uso do tempo e dos equipamentos disponibilizados pela escola e não abrangem demais aspectos relevantes relacionados a este ator.

Ao analisar também o questionário do Estudante, é possível identificar outro fator avaliado que está relacionado ao professor, conforme quadro abaixo.

**Quadro 3** - Construtos do questionário do estudante no SAEB

<b>Construto</b>	<b>Quantidade de itens</b>
<b>Perfil socioeconômico</b>	17
<b>Escolaridade pais/responsáveis</b>	4
<b>Hábitos de leitura</b>	4
<b>Participação dos pais/responsáveis</b>	6
<b>Hábitos culturais/sociais</b>	9
<b>Trabalho infantil</b>	2
<b>Iniciação escolar</b>	2
<b>Reprovação</b>	1
<b>Evasão</b>	1
<b>Dever de casa</b>	4
<b>Uso da biblioteca escolar</b>	1

Fonte: INEP (2018)

No Quadro 3 é possível observar que apenas o construto “Dever de casa” é explorado no questionário do estudante a partir de quatro perguntas, sendo duas delas sobre o professor de matemática e as outras duas sobre o professor de português. Os demais construtos se referem principalmente ao nível socioeconômico do estudante, escolaridade dos pais e hábitos culturais e sociais.

De forma mais abrangente, ao analisar as informações hoje produzidas sobre este ator, todas elas estão relacionadas às informações consolidadas a partir do Censo Escolar, do questionário do professor e do estudante no SAEB e de indicadores (Adequação da Formação Docente, Esforço Docente e Regularidade do Corpo Docente), todos eles produzidos pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto, nenhuma delas são apresentadas de modo a relacioná-la com aspectos relevantes sobre a aprendizagem dos estudantes. Todos os resultados são tratados isoladamente.

Em estudo realizado por Bonamino (2016), foi possível identificar a tendência das avaliações nacionais a enfatizar as medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas. Para a autora, esta constatação produz como consequência a limitação de possibilidades de estudos a ponto destas medidas produzirem informações relevantes para políticas públicas e práticas escolares que tenham como propósito o aumento da aprendizagem e da equidade.

Segundo Perrenoud e Thurler (2002), o foco apenas nos resultados de desempenho afasta a avaliação do seu objetivo central, que é de fato olhar para a aprendizagem dos estudantes. Para os autores, a preocupação com os resultados deveria conduzir à implementação de ações para melhorar a qualidade da escola. Entretanto, atualmente ela oferece o risco de desencorajar as pessoas de enfrentar os desafios. Para eles, em vez de o sistema cobrar resultados das escolas, deveria propor formas de gerir e ampliar os saberes profissionais.

Para Karino, Vinhas e Laros (2015), os questionários contextuais do SAEB, dada sua importância, devem ser continuamente debatidos considerando a pertinência dos referenciais teóricos, dos construtos selecionados, dos itens que compõem os instrumentos de medida, as evidências de validade das medidas e o seu uso tanto para indicadores educacionais quanto o uso pelas escolas avaliadas. Além disso, dado o contexto indutor das avaliações, serão os instrumentos que darão luz às questões educacionais relevantes e que deverão ser desenvolvidas a partir do resultado das avaliações.

Nesse sentido, a pesquisa em questão busca, a partir de um construto relacionado ao professor, produzir subsídios para a expansão dos estudos relacionados à atuação docente, de forma a colaborar para a geração de informações relevantes sobre este ator e que tenham contribuição significativa para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Entre os fatores relacionados ao professor, apontados por Hattie (2009) em seus estudos de meta-análise sobre os efeitos relacionados especificamente ao professor, observou-se aqueles que figuraram com os efeitos mais altos. Destes, verificou-se que a Clareza da Instrução Docente apresenta alto

efeito. E analisando a literatura nacional acerca desse fator, verificou-se que não existem estudos publicados ou escala que seja válida para mensurar esse fator.

Nessa perspectiva, o estudo em questão tem por objetivo geral elaborar e coletar evidências de validade de um instrumento que capture a percepção do estudante sobre a Clareza da Instrução Docente.

Como objetivos específicos, nesse estudo pretendeu-se:

- Elaborar um instrumento sobre Clareza da Instrução Docente tendo como base metodológica os *Standards for Educational and Psychological Testing*;
- Levantar evidências de validade do instrumento sobre o construto de Clareza da Instrução Docente;
- Realizar estudo piloto com o instrumento de Clareza da Instrução Docente para verificar sua confiabilidade.

Cabe ressaltar que os objetivos específicos deste estudo sofreram adaptações devido ao contexto de pandemia relativo ao COVID-19<sup>1</sup> que assola o mundo, o que conseqüentemente também afetou o contexto das escolas e não permitiu a realização do estudo na sua integralidade.

---

<sup>1</sup> DECRETO Nº 40.520, DE 14 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.

## 2. DISCUSSÃO TEÓRICA

### 2.1. O Professor sob o contexto das discussões sobre qualidade

A busca pela definição do que é um bom professor é foco de discussão desde o início do século XX e se configura de diversas formas ao longo do tempo (como qualidade docente e eficácia docente, por exemplo). Em todos eles, busca-se uma definição que englobe fatores relacionados às suas características pessoais, à sua atuação em sala de aula e/ou relação com os alunos, a fim de identificar de que forma e em que medida estes aspectos impactam positivamente no desempenho dos estudantes (FUKUDA E PASQUALI, 2002; FREIRE, 1996; HANUSHEK 2002; XAVIER E OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Danielson (2016), a decisão sobre o monitoramento e a avaliação da atuação do professor se deu devido ao entendimento sobre o papel crítico que eles desempenham na promoção do aprendizado dos alunos. Segundo a autora, o foco na responsabilidade do professor está baseado na premissa de que toda criança deve receber nada menos do que um bom ensino para desenvolver seu potencial (DANIELSON, 2016 p. 1).

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) indica que o bom professor seria aquele que consegue

[...] trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham suas idas e vindas de pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996 p.52)

Hanushek (2002) contribui com esta discussão ao trazer as consequências relacionadas ao desempenho do estudante ao comparar a atuação de um bom e um mal professor. Para ele, a relação se dá na mesma medida, o que traz consequências em proporções semelhantes. Além disso, em seus estudos, o autor ressalta que os professores considerados de alta qualidade podem compensar os déficits de crianças que vivem em contextos desfavorecidos (HANUSHEK, 2002 p.3).

Nesse sentido, Gatti (2014) destaca a importância de se delimitar do que se trata a qualidade docente, principalmente quando este aspecto se tornou ponto de avaliação e mensuração. Para ela, é ponto central na perspectiva de quem delimita o conceito, estabelecer o que faz parte dele. Dessa forma, busca-se uma conceituação que permita reduzir a



subjetividade do conceito, mas que não seja também reducionista ao limitá-la a categorias muito simples. Para a autora, nesses casos, as avaliações acabam caindo “num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas” (GATTI, 2014, p.377).

A partir deste entendimento, Gatti (2014) destaca quais seriam os principais aspectos que compreendem a complexidade do papel docente nos tempos atuais, que além dos conhecimentos disciplinares e metodológicos, começa a se preocupar também com: aspectos relacionados ao desenvolvimento de crianças e jovens, sejam eles cognitivos, afetivos ou sociais; capacidade de lidar e compreensão das diferenças, habilidade de comunicação e didática e motivação para a busca pelo conhecimento. Perpassando todos os pontos descritos, estariam ainda as questões culturais, as políticas educacionais, informações midiáticas, o ambiente e os demais atores que compõem o ambiente escolar.

Para Xavier e Oliveira (2020), ao observar os estudos que analisam a atuação do professor e sua influência no desenvolvimento escolar dos alunos, é notório que este ator desempenha papel central e, certamente, as suas crenças, sua formação e o processo de constituição de sua identidade profissional, interferem na qualidade do ensino. Para as autoras,

[...] o professor possui alto poder discricionário, pois é ele quem faz a intermediação entre as políticas educacionais, o currículo e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. (XAVIER E OLIVEIRA, 2020 p. 83)

Apesar de haver o entendimento de que a qualidade do professor é um fator importante no contexto escolar relacionado à aprendizagem dos alunos, não há um consenso sobre quais dimensões da qualidade do professor são as mais importantes (GOE, 2007; GOLDHABER E ANTHONY, 2003). Segundo Hanushek (2002), para se identificar os bons professores é preciso ir além das medidas comuns sobre os professores, como qualificação e experiência, por exemplo.

Para Goe (2007), essa falta de definição não significa necessariamente que as pesquisas sobre a qualidade dos professores tenham sido mal conduzidas. As descobertas em uma área tão amplamente definida como qualidade do professor são frequentemente difíceis de interpretar, dadas as muitas maneiras de identificar e medir as qualificações, características e práticas que contribuem para o conceito do que é um bom professor.

Nesse sentido, a autora realizou uma síntese de pesquisa para o *National Comprehensive Center for Teacher Quality* (NCCTQ). Esta síntese examina dezenas de estudos de pesquisa que vinculam uma série de variáveis de qualidade do professor ao

desempenho do aluno, conforme medido por testes padronizados. O estudo de Goe (2007) sobre a qualidade do professor concentrou-se em quatro categorias de fatores de qualidade do professor: qualificações do professor, características do professor, práticas do professor e eficácia do professor. Segundo a autora, por meio destes fatores é possível identificar empiricamente as variáveis primárias examinadas em estudos sobre a qualidade do professor publicados entre os anos 2000 e 2007. Além disso, eles resumem as maneiras pelas quais a qualidade do professor é comumente definida para fins de políticas e estão frequentemente ligadas à contratação e à tomada de decisões sobre a carreira docente.

As qualificações dos professores são particularmente necessárias para regular a entrada na sala de aula, visto que os dados de desempenho e resultados ainda não estão disponíveis, como é o caso de novos professores. As qualificações dos professores também são comumente usadas como indicadores de qualidade devido à relativa facilidade e custo-benefício da coleta desses dados, que muitas vezes podem ser encontrados em registros públicos mantidos pelo Estado e organizações contratantes. São exemplos de fatores: cursos, notas, educação no assunto, pontuações de testes, experiência, certificações e evidência de participação em aprendizagem contínua (por exemplo, estágios, treinamento complementar e aperfeiçoamento profissional).

Já as características dos professores são frequentemente incluídas nas descrições da qualidade do professor, mas não são menos comumente medidas junto com os resultados de aprendizagem dos alunos. Isto se deve ao fato de que algumas características dos professores são imutáveis, como raça e gênero, e outras podem ser mais resistentes à influência de iniciativas de políticas do que as variáveis de qualificação dos professores, por exemplo. Apesar disso, esses fatores também são vistos como relacionados à qualidade do professor porque essas características são trazidas para a sala de aula pelos professores e porque existem independentemente do ato real de ensinar. Alguns fatores destacados pela autora são as expectativas do professor com relação aos alunos, natureza colaborativa, raça e gênero.

A variável de práticas do professor representa uma visão do processo da qualidade do professor, que pode ser mais apropriadamente descrita como qualidade instrucional. A pesquisa sobre as práticas dos professores investiga a relação entre o desempenho dos alunos e as práticas de sala de aula que os professores aplicam, ou seja, as maneiras pelas quais os professores interagem com os alunos e as estratégias de ensino que eles usam para realizar tarefas de ensino específicas. Como exemplo, a autora indica os fatores alinhamento entre

instrução e avaliação; comunicação dos objetivos de aprendizagem de forma clara e as expectativas para o desempenho do aluno, proporcionando desafio intelectual; permissão para que os alunos expliquem o que estão aprendendo; utilização da avaliação formativa para entender o que e o grau em que os alunos estão realmente aprendendo; e oferta de experiências ativas de aprendizagem.

A quarta categoria de variáveis é derivada do uso de metodologias de "valor agregado", que busca estimar as contribuições dos professores para a aprendizagem de seus alunos, conforme medido por testes de desempenho padronizados. Por meio dela, a eficácia do professor pode ser determinada somente depois que um professor teve a oportunidade de impactar seus alunos ao longo do processo de aprendizagem. Para a autora, existem muitos problemas e desafios na definição e medição da qualidade do professor dessa forma, que vão desde questões estatísticas com modelos de valor agregado específicos até às questões mais conceituais sobre a justiça na comparação entre salas de aula que atendem a diferentes grupos de alunos. Os pesquisadores ainda não chegaram a um consenso sobre essas questões e desafios.

Já para Bressoux (2003), por meio de revisão bibliográfica relacionada, é possível elencar pontos de convergência sobre o efeito dos professores na aprendizagem, como os conteúdos ensinados e o tempo gasto; feedback, elogios e críticas coerentes, pontuais e de qualidade; correções dos erros; atividades estruturadas; ensino dirigido, clareza da exposição, realizar perguntas para os alunos; dentre outros.

Definições relacionadas a qualidade docente também podem ser observadas a partir da definição de instrumentos de avaliação. Fakuda e Paquali (2002) buscaram desenvolver um instrumento com a finalidade de analisar as características do professor que tornam sua prática eficaz. No primeiro estágio do estudo, a partir da revisão bibliográfica, os autores realizaram entrevistas coletivas junto a um grupo de professores, a fim de identificar as características consideradas por eles como importantes para o bom desempenho de seu trabalho. O resultado da pesquisa demonstrou que as características que esses professores julgaram importantes foram: gostar de ensinar; autoridade e liderança em sala de aula; relação positiva com o aluno; apoio da escola; e conhecimento do conteúdo.

Segundo os autores, além dos aspectos citados pelos professores, também devemos considerar o estilo individual e a personalidade do professor, dado que a maneira pela qual o professor age em sala de aula também é influenciado por estes aspectos. Desta forma, eles reforçam que devem-se buscar influências indiretas desse fator, possibilitando a

análise da influência dos processos internos e individuais do professor como determinantes de seu fazer e pensar pedagógico (FAKUDA e PASQUALI, 2002 p. 3).

A partir disso, os autores desenvolveram instrumento de medida considerando um conjunto de atributos identificados em seu estudo como características de um professor eficaz, conforme descrito no quadro a seguir.

**Quadro 4 - Atributos do professor eficaz**

<b>Atributos</b>	<b>Definição</b>
1) Empatia	Entender as necessidades pessoais, psicológicas e escolares do aluno. Ter consciência do background social e pessoal do aluno. Ser acessível ao aluno e ter preocupação com seu desenvolvimento pessoal.
2) Relacionamento com o aluno	Criar um relacionamento positivo com o aluno, baseado na confiança e no tratamento igualitário. Criar um clima de harmonia em sala de aula, incentivando o companheirismo entre os alunos.
3) Didática	Criar métodos de ensino efetivos para facilitar a aprendizagem, instruir, lidar com o processo de aprendizagem e usar técnicas de ensino que otimizem a aprendizagem dos alunos, tendo como ênfase o desenvolvimento de habilidades (em contraponto ao conhecimento enciclopédico).
4) Motivação	Capacidade de motivar, estimular e incentivar o aluno a gostar e se interessar pela matéria. conteúdo aprendido. Estimular e engajar o aluno na sua própria aprendizagem.
5) Administração da sala de aula	5.1 – Organização da sala: otimizar a 5.1 – Organizar a sala de acordo com o tipo de de aula disposição dos alunos na sala. atividade proposta. 5.2 – Disciplina: lidar com problemas de disciplina e comportamentos inapropriados, 5.3 – Atividades da aula: gerenciar o tempo gasto com cada atividade na aula, zelar para a conclusão e aproveitamento das atividades pelo aluno.
6) Planejamento da disciplina e preparação da aula	6.1 - Planejamento do curso: o professor deve ter tempo para planejar o curso antes de seu início e deve discutir seu planejamento outros professores e a direção. 6.2 - Preparação da aula: o professor deve ter tempo e material didático adequado para preparação das aulas.
7) Avaliação da aprendizagem	Desenvolver avaliações adequadas do desempenho do aluno, com ênfase no raciocínio e na descoberta, mais que na reprodução do conhecimento.
8) Contato com os pais	Capacidade de levar os pais à participação nos eventos escolares e reuniões com professores e envolver os pais com a aprendizagem de seus filhos.
9) Expectativas	Ter expectativas altas em relação a aprendizagem, desempenho e desenvolvimento pessoal do aluno.
10) Ambiente de trabalho	10.1 – Engajamento na gestão da escola: participar e ter poder de decisão em assuntos de gestão da escola. 10.2 - Objetivos: ter objetivos congruentes com os objetivos da escola. 10.3 – Suporte da escola: sentir-se apoiado pela direção e seus pares. · 10.4 – Trabalho de equipe: existência de ·

	cultura de companheirismo, confiança, - cooperativismo, organização e seriedade na escola 10.5 - Condições de trabalho: ter boas condições de trabalho e carga horária adequada
11) Conhecimento	Ter conhecimento da área de conteúdo que ministra e de áreas afins.
12) Qualificação profissional	Ter escolaridade de nível superior (3º grau), participar de cursos de capacitação, atualização e formação, estar engajado em seu desenvolvimento profissional e ter experiência no magistério.
13) Características intrínsecas	Ter autoridade, liderança, autonomia, capacidade de tomar decisões, clareza de seu papel e seus objetivos enquanto professor e gostar de ensinar.

**Fonte:** Fakuda e Pasquali (2002)

Em seu estudo *Visible Learning*, Hattie (2009) realizou uma pesquisa na qual sintetizou mais de 800 meta-análises, com a finalidade de identificar o efeito de um conjunto de fatores sobre a aprendizagem, o que ele denominou de aprendizagem visível. Nesse contexto, o autor traz um novo recorte para a discussão da influência do professor. Para ele, as principais dimensões relacionadas especificamente a atuação docente e que impactam no desempenho dos estudantes são: treinamento de professor; *microteaching*; conhecimento do professor no assunto; relação professor-aluno; desenvolvimento profissional; expectativas; não rotulagem dos alunos; e clareza da instrução docente. Além de identificar os fatores, Hattie (2009) também analisou o tamanho do efeito dos fatores apresentados nas meta-análises e os ordenou considerando os fatores que mais produzem efeito, conforme destacado no quadro abaixo.

**Quadro 5** - Fatores relacionados ao professor que influenciam na aprendizagem

<b>Fator</b>	<b>Efeito</b>	<b>Posição</b>
<i>Microteaching</i>	0,88	4
<i>Clareza da instrução docente</i>	0,75	8
<i>Relações professor-aluno</i>	0,72	11
<i>Desenvolvimento profissional</i>	0,62	19
<i>Não rotulagem alunos</i>	0,61	21
<i>Expectativas</i>	0,43	58
<i>Treinamento de professor</i>	0,11	124
<i>Conhecimento do professor no assunto</i>	0,09	125

Fonte: Hattie (2009)

Conforme apresentado na tabela, *Microteaching* e Clareza da Instrução Docente são apresentados como os fatores relacionados ao professor que apresentam maior efeito no desempenho dos alunos. Além disso, dos 138 fatores identificados no estudo, 5 dos fatores relacionados ao professor estão entre os 25 com maior efeito.

A fim de aprofundar ainda mais a pesquisa e, considerando a análise bibliográfica realizada, optou-se por delimitar as discussões para o aspecto da qualidade docente denominado Clareza da Instrução Docente.

## **2.2. Clareza da Instrução Docente**

Dada a dificuldade de tradução do termo “*Teacher Clarity*”, não foi possível localizar bibliografia nacional em pesquisa realizada nas plataformas Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e *Research Gate*, ao utilizar como palavra-chave o termo traduzido para o português como “Clareza da Instrução Docente”. Desta forma, a revisão da literatura baseou-se em bibliografia internacional identificada nas plataformas citadas anteriormente, utilizando apenas os termos em inglês “*teacher clarity*”, “*clarify*” e “*teacher instruction*”.

### *2.2.1. Histórico das discussões*

Entre as décadas de 1960 e 1970 são observadas as primeiras e mais relevantes discussões relacionadas à Clareza da Instrução Docente (TITSWORTH *et al*, 2015; TITSWORTH e MAZER, 2016; HALL, 2019), e tiveram como principal precursor os estudos de Rosenshine e Furst publicados em 1971. Por meio desta iniciativa, estes pesquisadores conseguiram sintetizar os resultados de mais de 50 estudos relacionados aos efeitos do professor sobre o aprendizado e concluíram que, dentre cerca de 11 categorias de fatores relacionados ao professor, a Clareza da Instrução Docente teve a conexão mais forte com a aprendizagem dos alunos (TITSWORTH *et al*, 2015 p.2).

Com a observação realizada por Rosenshine e Furst (1971), várias outras pesquisas foram realizadas a fim de compreender melhor este construto e sua relação com a aprendizagem, principalmente para aprofundar a compreensão sobre as definições atribuídas a ele.

Os primeiros a encaminharem esta discussão a partir deste entendimento foram os pesquisadores da Universidade Estadual de Ohio, Bush, Kennedy e Cruickshank (1977). O objetivo deste grupo era definir a clareza do professor em termos de comportamentos observáveis de baixa inferência e, em seguida, relacioná-los à aprendizagem dos alunos.

A partir dos estudos realizados por estes pesquisadores, dois fatores relacionados à Clareza da Instrução Docente tiveram resultados considerados consistentes. O primeiro fator foi apresentado como ‘maneira compreensível e ritmo apropriado’. Como exemplos de itens associados foram citados ‘Leva tempo ao explicar’ e ‘Dá explicações que o aluno entende’. Já o segundo fator tratou da forma como os professores usam exemplos e ilustrações ao apresentar as informações e apresentou como modelo de itens as afirmativas ‘dá exemplo no quadro’ e ‘dá aos alunos um exemplo e depois permite que eles tentem fazê-lo’ (BUSH, KENNEDY E CRUICKSHANK, 1977 p. 57).

Segundo Titsworth *et al* (2015), os estudos dos pesquisadores da Universidade Estadual de Ohio trouxeram importantes contribuições para a definição do construto a partir da identificação dos dois fatores considerados de baixa e média inferência. Além disso, por meio do resultado de outros estudos relacionados, eles puderam observar que a instrução do professor estava positivamente relacionada ao desempenho e à satisfação dos alunos, e essas constatações deram subsídios para a contínua exploração do construto nos anos seguintes.

Aspecto importante que pode ser observado nos estudos deste período é que a concepção de Clareza da Instrução Docente partia do pressuposto defendido pela teoria do processamento da informação, na qual vê-se os professores como disseminadores e os alunos como processadores de informações. Os alunos utilizam as informações que estão armazenadas na memória de curto prazo e utilizam processos mentais para aplicar estas informações. Por meio desta ação, as informações são adicionadas à memória de longo prazo. À medida que os professores adotam comportamentos de clareza, os alunos são mais capazes de acolher, processar, armazenar e recuperar informações (TITSWORTH et AL, 2015 p.3).

Segundo Sidelinger e McCroskey (1997), Titsworth e Mazer (2016) e Hall (2019), a partir dos estudos de Civikly (1992) e Simonds (1997), este entendimento mudou e a Clareza da Instrução Docente saiu de uma visão de interrelação unidirecional no sentido professor-aluno e passou a considerar uma comunicação ativa e adaptativa, ou seja,

“[...] a clareza ocorre quando professores e alunos negociam significado dentro do ambiente instrucional. A través da comunicação contínua em sala de aula, os professores planejam e apresentam informações; os alunos reagem por meio de

perguntas, comentários e desempenho em oportunidades de avaliação formal e informal, e os professores respondem conforme necessário para aprimorar o entendimento.” (Titsworth et al, 2015, p.3)

Para Titsworth e Mazer (2016), este entendimento vai ao encontro das discussões que tratam da perspectiva que reconhece a Clareza da Instrução Docente como um comportamento comunicativo. Apesar disso, para os autores, as duas perspectivas são essenciais para a compreensão do conceito e o entendimento de seus efeitos potenciais. A partir das definições encontradas na literatura, é possível observar a influência das duas perspectivas, conforme pode ser observado nos estudos descritos a seguir.

Civikly (1992) revisou mais de 50 artigos sobre a clareza de professores e defendeu uma expansão do construto “para incluir a clareza da mensagem ou conteúdo e o papel do aluno como esclarecedor”. Ela defendeu uma visão mais construtivista da clareza, enfatizando que a clareza destaca o papel central da comunicação no processo de ensino e aprendizagem (CIVIKLY, 1992 p. 138).

Kendrick e Darling (1990) também colaboram com esta discussão e enfatizaram a importância da clareza, reconhecendo-a como um fator-chave para ajudar os alunos a aprender. Os estudiosos definem e abordam este fator a partir de três direções principais: comportamentos do professor, clareza da mensagem e um processo relacional. Quando a clareza é vista como um processo relacional, o foco é direcionado para como professores e alunos interagem e como isto influencia a compreensão. O entendimento é negociado, ou seja, professores ou estudantes apresentam conceitos que são discutidos, criticados e esclarecidos (KENDRICK E DARLING, 1990 p.29).

Eisenberg (1984) explica o conceito de clareza como uma variável relacional, que surge através de uma combinação de fatores.

Ao tentar ser claro, os indivíduos levam em conta os possíveis contextos interpretativos que podem dados quando a mensagem é acolhida pelo destinatário e tentam restringir as possíveis interpretações. A clareza, portanto, é um continuum, que reflete o grau em que uma fonte reduziu possíveis interpretações de uma mensagem e conseguiu obter uma correspondência entre suas intenções e a interpretação de quem recebe a mensagem (EISENBERG, 1984 p. 7).

A partir desta perspectiva, Fendick (1990) também realizou seus estudos por meio da análise dos resultados de 92 pesquisas e definiu a clareza docente como uma medida da clareza de comunicação entre professor e alunos em ambas as direções. Para tanto, ela deve ser compreendida a partir de quatro fatores: clareza na organização, clareza na explanação,



clareza dos exemplos e seu vínculo com a prática; e clareza na avaliação do aluno. O Quadro 1, a seguir, apresenta a definição desses quatro fatores.

**Quadro 6 - Fatores de clareza docente**

<b><i>Fator</i></b>	<b><i>Definição</i></b>
<i>Clareza na organização</i>	Forma como o professor guia a aula a partir da declaração dos objetivos e da sua relação com os objetivos da disciplina/curso que está sendo ministrada, além de revisar o que já foi apresentado.
<i>Clareza da explanação</i>	Forma como o professor explica e consegue fazer com o que os alunos compreendam o que está sendo dito e ensinado.
<i>Clareza dos exemplos e seu vínculo com a prática</i>	A partir da apresentação de uma tarefa, deve-se explicar o motivo da sua realização e seu alinhamento com o conteúdo
<i>Clareza na avaliação dos alunos</i>	Considera-se a avaliação no sentido de obter retorno dos estudantes sobre a sua compreensão acerca do que está sendo apresentado. Para o autor, o professor não pode ter certeza de que está estabelecendo uma comunicação clara sem que se analise as respostas escritas, verbais e não verbais que indiquem se os estudantes entenderam

Fonte: FENDICK, 1990.

Além dos fatores listados no Quadro 6, Fendick (1990) também destaca a clareza da fala como um pré-requisito para a clareza da explanação. Para ele, uma pontuação baixa na clareza da fala necessariamente indica uma pontuação baixa na clareza da explicação. A clareza da explanação está relacionada ao que o professor está dizendo, considerando que os alunos possam ouvir e compreender o idioma usado pelo professor, a altura da sua voz, dentre outros (FENDICK, 1990 p. 11).

Como resultado de seus estudos, Fendick (1990) apresenta que a combinação dos fatores relacionados a clareza docente permite uma maior precisão na medida. Além disso, foi percebido também que as mensurações realizadas a partir dos estudantes apresentou tamanho de efeito maior do que quando realizada por observadores (FENDICK, 1990 p. 100).

Chesebro e McCroskey (1998) definiram a clareza com um processo no qual o professor é capaz de demonstrar o significado desejado do conteúdo por meio de mensagens verbais e não verbais bem organizadas. Professores claros são aqueles que falam fluentemente, permanecem no conteúdo e explicam as informações de maneira eficaz (CHESEBRO E MCCROSKEY, 1998 p. 262).

Ao realizar estudo denominado *Visible Learning*, Hattie (2004) identifica os principais fatores que influenciam na aprendizagem, e a clareza docente se apresenta como um dos que apresentam maior efeito, ao considerar os fatores relacionados diretamente ao professor. Segundo Hattie (2008), a clareza do professor é a capacidade de nomear todas as etapas de planejamento sobre metas, conteúdo, métodos e mídia e usar exemplos para explicá-las aos alunos. (HATTIE, 2008, p. 125).

Como estudos mais recentes relacionados à clareza docente, Titsworth *et al* (2015) também desenvolveram pesquisas para analisar a relação entre clareza e a aprendizagem. Como resultado, eles concluíram que a clareza possui relação com dois tipos de aprendizagem, o afetivo e o cognitivo, sendo o primeiro o mais representativo nesta relação, ou seja, “a presença da clareza durante o ensino aumenta a probabilidade de aprendizado cognitivo percebido em mais de 100% e aprendizagem afetiva em mais de 200%” (Titsworth *et al*, 2015 p.23).

Estes pesquisadores também observaram durante seus estudos que ainda prevalecem os estudos denominados de “alta inferência”, ou seja, que não conceituavam de forma objetiva a clareza e que, segundo eles, ignoravam aspectos importantes que promovem a compreensão dos alunos e que podem levar a diferenças nas percepções de clareza. Esta dificuldade é relatada desde o início dos estudos, conforme descrito por Kennedy e Cruickshank (1986).

Considerando a definição mais usada de clareza do professor, 'sendo clara e fácil de entender', as dificuldades podem ser prontamente apreciadas. A definição comum não é apenas circular, mas, como afirmado, a clareza não pode ser diretamente observada ou facilmente mensurada (KENNEDY E CRUICKSHANK, 1986 p. 53)

Neste sentido, a conclusão obtida por estes pesquisadores foi que a clareza deve ser tratada como uma construção multidimensional, mesmo que muitas pesquisas anteriores a tenham tratado como unidimensional. Além disso, deve-se considerar principalmente a clareza do processo, que segundo eles, inclui a comunicação de expectativas claras, *feedback* e conteúdo do curso (Titsworth *et al*, 2015 p.23).

Titsworth e Mazer (2016) também reforçam esta visão indicando que há na literatura vários tipos diferentes de comportamentos que operacionalizam a clareza docente. Para eles, a definição dos diversos conceitos é essencial para que seja possível realizar medições objetivas e se estabeleça relação de efeito com outros construtos. Eles também reiteram que a clareza é um comportamento e uma impressão, ou seja

Os professores podem pretender adotar muitos comportamentos diferentes para tornar a lição mais clara para os alunos. No entanto, o resultado desses comportamentos depende de como os alunos os percebem (Titsworth e Mazer, 2016 p. 123).

Segundo estes pesquisadores, o que constitui um ensino claro pode variar dependendo de vários fatores situacionais enfrentados pelo professor. Entretanto, eles apresentam uma definição que considera a compreensão deles da literatura até então, que seria “a percepção de vários comportamentos de inferência baixa e intermediária, adotados por um professor, que ajudam os alunos a selecionar, entender e lembrar a estrutura e detalhes das informações” (TITSWORTH e MAZER, 2016 p. 112).

Nesse sentido, eles propuseram um sistema a fim de isolar os fatores e estabelecer uma definição operacional para cada um deles, que são: clareza pré-instrucional, clareza organizacional, clareza explicativa, clareza da apresentação e clareza adaptativa.

A clareza pré-instrucional é apresentada como o processo pelo qual os instrutores selecionam e alinham objetivos de aprendizado, métodos instrucionais e avaliação. Para os autores, este fator inclui todos os aspectos da clareza relacionado ao planejamento e à preparação do professor e pode ocorrer através da criação de planos de aula que estabeleçam objetivos concretos de aprendizado para cada período de aula, métodos de instrução para atingir esses objetivos e a avaliação usada para medir o aprendizado (TITSWORTH E MAZER 2016 p. 119).

Os autores descrevem que, após planejarem a mensagem a ser repassada, os professores devem seguir para a execução e desenvolver a clareza organizacional, que são os métodos utilizados pelos docentes para organizar as informações para os alunos, considerando recursos verbais, não verbais e visuais. Entende-se que na linguagem do processamento de informações, as dicas organizacionais criam e ativam esquemas aos quais as informações podem ser assimiladas e a estrutura de mensagem utilizada, seja ela oral ou escrita, contribui para que os estudantes consigam desenvolver estruturas organizacionais próprias para obter detalhes e outras informações (TITSWORTH E MAZER 2016 p. 119).

Na medida em que a clareza organizacional possui foco na estrutura e nas interrelações das informações, a clareza explicativa trata da maneira pela qual os instrutores apresentam os detalhes que atribuem valor à estrutura a partir do compartilhamento do conhecimento, considerando o uso de exemplos e aplicação à realidade. Como aparato teórico, os pesquisadores utilizam a definição apresentada por Alexander, Schallert e Hare (1991), na qual a aquisição de conhecimento é representada a partir de três tipos: declarativa,

processual e contextual. Conhecimento declarativo é definido como as terminologias, definições, desenvolvimento histórico do conteúdo; conhecimento processual considera o uso do conhecimento para execução de determinadas tarefas, rotinas ou processos; e o conhecimento condicional auxilia os alunos a entenderem as situações em que as informações seriam aplicáveis.

Já a clareza da linguagem trata das questões relacionadas a fala do professor, considerando sintaxe, semântica e fluência usadas pelo professor para transmitir informações. Esta definição vai ao encontro das definições iniciais de clareza que estão diretamente relacionadas a maneira com a qual o professor utiliza elementos linguísticos que favorecem a compreensão dos estudantes.

Como último fator da clareza docente, Titsworth e Mazer (2016) descrevem a clareza adaptável, que considera as ações utilizadas pelo professor para avaliar e responder às necessidades dos alunos em relação à precisão e fidelidade da troca de informações por meio de diálogo, com o objetivo de minimizar ambiguidades e a não compreensão dos alunos. Esta definição tem como base o entendimento descrito por Eisenberg (1984) que considera a clareza como uma variável relacional. O quadro 7 consolida as definições dadas a cada um dos fatores tratados por Titsworth e Mazer (2016).

**Quadro 7** - Fatores da clareza docente Titsworth e Mazer

<b>Fator</b>	<b>Descrição</b>
<b>Clareza pré-instrucional</b>	Processo pelo qual os professores selecionam e alinham objetivos de aprendizado, métodos instrucionais e avaliação.
<b>Clareza organizacional</b>	Métodos com os quais os professores usam recursos verbais, não verbais e visuais para organizar as informações para os alunos.
<b>Clareza explicativa</b>	Enquanto a clareza organizacional possui foco na estrutura e nas inter-relações das informações, a clareza explicativa refere-se às maneiras pelas quais os instrutores expandem os detalhes que dão substância à estrutura a partir de exemplos e aplicação à realidade.
<b>Clareza da apresentação/linguagem</b>	Refere-se à sintaxe, semântica e fluência usadas pelo instrutor para transmitir informações.
<b>Clareza adaptativa</b>	São as ações do professor para avaliar e responder às necessidades dos alunos em relação à precisão e fidelidade da troca de informações realizada por meio da interação entre eles.

Fonte: Titsworth e Mazer (2016)

Apesar das evoluções observadas nos estudos já realizados, Titsworth e Mazer (2016) complementam suas constatações ao apresentar alguns pontos a serem observados no desenvolvimento deste campo de pesquisa. Segundo eles, características multidimensionais da clareza do professor implicam necessariamente que qualquer definição em particular ou maneira de operacionalizar o construto, deve considerar as diferentes dimensões a serem medidas. Além disso, os autores reforçam que a conclusão retratada nos estudos iniciais de que a clareza é importante permanece inalterada até hoje, ou seja, os alunos se beneficiam quando os professores são claros. No entanto, ainda há muito a ser entendido, começando com como trazer precisão para definir e operacionalizar o construto (Titsworth e Mazer, 2016 p. 125).

Além das constatações citadas neste estudo, os pesquisadores indicam que, para que haja avanço neste ramo de estudos, é necessário que sejam explorados estudos de baixa inferência (Titsworth *et al*, 2015; Titsworth e Mazer, 2016) e que expliquem de que forma a clareza pode ser comunicada como um processo, de forma a fornecer subsídios para que a melhoria de comportamento dos professores de fato promova melhorias no aprendizado dos alunos. Caso contrário, os estudos darão poucos subsídios além de “lembrá-los de que devem ser claros” (TITSWORTH *ET AL*, 2015 p.27).

### 2.2.2. Instrumentos desenvolvidos para mensurar a clareza

Além de definir a clareza docente e demonstrar sua relação com a aprendizagem, vários pesquisadores desenvolveram também instrumentos para aferição deste construto, ou seja, além de buscar sua definição, os estudos passaram a tratar a clareza como um construto mensurável. Powell e Harville (1990) definiram a clareza como “a fidelidade das mensagens instrucionais” e desenvolveram a *Teacher Clarity Scales* (TCS), composta por 10 itens, com base no que eles denominaram como categorias de comportamentos de clareza, mas nenhum item de exemplo foi fornecido em seus manuscritos. Nesse modelo, o resultado apresentado por meio da análise fatorial dos itens demonstrou que a solução de um fator era a mais apropriada. A escala deste modelo produziu uma estimativa de confiabilidade de 0,93 (POWELL e HARVILLE, 1990 p. 372).

Esta escala serviu como referência para diversos estudos posteriores relacionados ao tema. Sidelinger e McCroskey (1997) em suas pesquisas perceberam que os principais estudos realizados até então possuíam foco apenas nos aspectos verbais do comportamento do professor, o que, segundo os autores, limitava a análise, dada as diversas abordagens que a clareza docente estava sendo tratada na época. O principal desafio dos pesquisadores era diminuir o grau de inferência e, ao mesmo tempo, permitir o entendimento completo do construto.

Para tanto, Sidelinger e McCroskey (1997) desenvolveram uma escala de 22 itens que empregavam uma escala do tipo Likert de cinco pontos, que incluía 10 itens do modelo TCS e inseriram mais 12 novos itens, que possuíam como objetivo coletar as percepções dos alunos sobre a clareza oral e escrita do professor. Apesar da análise fatorial ter demonstrado que o TCS expandido ainda era unidimensional, Sidelinger e McCroskey (1997) optaram por interpretar a escala como bidimensional (clareza oral e escrita) "para fins exploratórios" (SIDELINGER E MCCROSKEY, 1997 p. 4).

**Figura 2 - Instrumento *Teacher Clarity Scales* expandida**

<b>Medida de clareza do professor</b>	
Indique abaixo a resposta numérica que melhor representa sua percepção em relação ao professor que você teve mais recentemente nesta aula. Não há respostas certas ou erradas.	
1 = concordo totalmente 2 = concordo 3 = neutro 4 = discordo 5 = discordo totalmente	
1.	Meu professor explica claramente os objetivos de cada tarefa
2.	Meu professor define claramente os principais conceitos. (Declara explicitamente as definições, corrige respostas parciais ou incorretas dos alunos, refina os termos para tornar as definições mais claras.)
3.	Meu professor usa exemplos claros e relevantes. (Ele / ela usa exemplos interessantes e desafiadores que ilustram claramente o ponto. Ele / ela refina exemplos pouco claros dos alunos. Ele / ela não aceita exemplos incorretos dos alunos.)
4.	Meu professor fornece um número suficiente de exemplos e permite que os alunos forneçam exemplos relevantes.
5.	Meu professor relaciona exemplos de volta ao conceito ou regra. (Ele / ela explica ou deixa os alunos explicarem por que o exemplo corresponde à regra.)
6.	Quando meu professor fala, ele é fácil de entender. (Ele / ela fala em frases completas que contêm pensamentos completos.)
7.	Meu professor usa linguagem específica. (Quando apropriado, ele / ela usa termos concretos, em vez de abstratos, fáceis de entender.)
8.	Em geral, eu entendo meu professor.
9.	Meu professor oferece aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos a problemas diferentes dos problemas apresentados. (Ele / ela faz perguntas para determinar como os alunos estão lidando com os problemas.)
10.	Em geral, eu diria que a comunicação do meu professor em sala de aula é clara.
11.	Meu professor é ambíguo ao definir diretrizes para a classe.
12.	O currículo do meu professor para o curso é compreensível.
13.	Meu professor é direto em sua palestra.
14.	Meu professor é claro ao definir diretrizes para tarefas fora da classe.
15.	Os objetivos do meu professor para o curso são claros.
16.	Meu professor se desvia do assunto durante sua aula.
17.	Meu professor não é claro ao definir diretrizes para tarefas fora da classe.
18.	O plano de aula do meu professor é ambíguo.
19.	Os projetos designados para a turma têm diretrizes pouco claras.
20.	As perguntas do exame de meu professor são compreensíveis.
21.	Meu professor é explícito em suas instruções.
22.	As respostas dos meus professores às perguntas dos alunos não são claras

Fonte: Sidelinger e McCroskey (1997)

Chesebro e McCroskey (1998) revisaram a TCS e desenvolveram uma versão simplificada denominada *Teacher Clarity Short Inventory* (TCSI), a fim de buscar um alcance mais aproximado de outras medidas utilizadas nas pesquisas. Para chegar em uma escala simplificada, os itens da TCS foram submetidos à análise fatorial para isolar dez itens

aceitáveis. Foram escolhidos dez itens que possuíam alta carga fatorial. Seis deles foram redigidos positivamente e quatro negativamente. Seis itens foram indicadores de baixa inferência, enquanto quatro foram indicadores de inferência mais alta. Desses, três foram relacionados à clareza do processo e três relacionados à clareza do conteúdo.

Como resultado da pesquisa, foi observada confiabilidade dos itens de 0,92 e a análise fatorial demonstrou a presença de um fator forte entre os itens. O quadro abaixo apresenta os itens que compõe o TCSI.

**Figura 3 - Instrumento *Teacher Clarity Short Inventory***

<b>Itens do TCSI</b>
1 = concordo totalmente 2 = concordo 3 = neutro 4 = discordo 5 = discordo totalmente
1. Meu professor define claramente os principais conceitos (declara explicitamente as definições, corrige respostas parciais ou incorretas dos alunos, refina os termos para tornar as definições mais claras).
2. As respostas dos meus professores às perguntas dos alunos não são claras.
3. Em geral, eu entendo meu professor.
4. Os projetos designados para a turma têm diretrizes pouco claras.
5. Os objetivos do meu professor para o curso são claros.
6. Meu professor é direto em sua aula.
7. Meu professor não é claro ao definir diretrizes para tarefas fora da classe.
8. Meu professor usa exemplos claros e relevantes (ele / ela usa exemplos interessantes e desafiadores que ilustram claramente o ponto. Ele / ela refina exemplos pouco claros dos alunos. Ele / ela não aceita exemplos incorretos dos alunos).
9. Em geral, eu diria que a comunicação na sala de aula do meu professor não é clara.
10. Meu professor é explícito em suas instruções.

Fonte: Chesebro e McCroskey (1998)

A fim de desenvolver estudos para a expansão do construto de clareza, Simonds (1997) desenvolveu um instrumento bidimensional de 20 itens para avaliar a clareza a partir de duas perspectivas: do conteúdo (por exemplo, "Meu instrutor é claro ao apresentar o conteúdo") e a do processo (por exemplo, "Pergunta se sabemos o que fazer e como fazê-lo"). No entanto, a análise fatorial da escala novamente revelou apenas uma única dimensão de clareza.

Estudos posteriores complementaram as discussões sobre Clareza da Instrução Docente e sua relação com outros fatores. Finn e Schrodtt (2012) desenvolveram estudo sobre a percepção de estudantes com relação a clareza utilizando o TCSI e a relação deste fator com o conceito de imediatismo não verbal no empoderamento dos alunos. Por meio deste estudo,



eles concluíram que os estudantes percebem que professores claros têm maior probabilidade de usar indicadores verbais e não-verbais de compreensão, ou seja, possuem maior probabilidade de resumir informações, dar exemplos relevantes e ampliar as contribuições dos alunos, fazendo comentários de acompanhamento que reflitam a compreensão, são mais propensos a usar comportamentos de afirmação não-verbal, incluindo acenos de cabeça e sorrisos, contato visual direto com os alunos ao ouvir (e falar) para eles, e um tom de voz que reflete a compreensão (FINN E SCHRODT, 2012 p.125).

Nesse sentido, a mensuração quantitativa do construto também pode ser observada em instrumentos de avaliação docente mais recentes, como tratado nos estudos de Ferguson, Phillips, Rowley e Friedlander (2015). Nele, é apresentado o Tripod, que trata de um conjunto de medidas que buscam identificar elementos essenciais da prática instrucional, com a finalidade de oferecer uma maneira simplificada de feedback para professores e líderes de escolas. Este modelo é uma parceria de pesquisa de acadêmicos, professores e organizações educacionais, a fim de identificar melhores formas de desenvolver o ensino nos Estados Unidos. Os sistemas de ensino encomendam as pesquisas e os educadores recebem relatórios com os resultados para ajudar no estabelecimento de metas e na melhoria da escola (FERGUSON PHILLIPS, ROWLEY, FRIEDLANDER, 2015 p. 2).

Por meio deste projeto, foi desenvolvido um instrumento, o *Measures of Effective Teaching* (MET), que busca medir sete aspectos relacionados ao professor, incluindo o que eles chamam de *clarify*, que é caracterizado como um conjunto de comportamentos dos professores que promovem a compreensão, a partir da apresentação do conteúdo de forma clara, do fornecimento de informações de *feedback* e esclarecimento de possíveis confusões e dúvidas, a fim de garantir o entendimento do conteúdo (FERGUSON PHILLIPS, ROWLEY, FRIEDLANDER, 2015 p. 3) .

Dentro desta perspectiva, o conceito é apresentado por meio de três fatores, descritos como esclarecer por meio de explicações lúcidas, esclarecer confusões e dúvidas e esclarecer por meio de *feedbacks* instrutivos. Cada um dos fatores é descrito pelos autores conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 8** - Fatores do construto *clarify*

<b>Fator</b>	<b>Descrição</b>
<b>Esclarecer por meio de explicações lúcidas</b>	Desenvolver explicações claras - especialmente sobre o conteúdo que os alunos acham mais difícil. É esclarecer, cativar e ser consistente. É demonstrar de que forma as habilidades e conhecimentos ensinados são úteis na vida real.
<b>Esclarecer confusões e dúvidas</b>	É detectar e responder às confusões que ocorrem ao longo das aulas, de forma a compartilhar responsabilidades com os estudantes. É incentivar os alunos em dificuldades, por um lado, e pressioná-los a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, por outro.
<b>Esclarecer por meio de <i>feedbacks</i> instrutivos</b>	Fornecer <i>feedback</i> instrutivo, dando suporte necessário para que os estudantes possam resolver seus próprios problemas. Por meio de <i>feedback</i> instrutivo, você fornece o tipo de apoio para que os estudantes possam desenvolver e expressar sua atuação, corrigindo seu trabalho, resolvendo seus problemas e construindo seus entendimentos.

Fonte: FERGUSON PHILLIPS, ROWLEY, FRIEDLANDER (2015)

Outro instrumento de avaliação encontrado na literatura é o *Framework for Teaching*, desenvolvido por Charlotte Danielson (2013). Aplicado desde 1996, este modelo de avaliação também destaca os principais atributos relacionados à atuação do professor e que são conceitualmente reconhecidos por promover a melhoria da aprendizagem. O estudo dessa autora, diferentemente dos apresentados anteriormente, é formatado por meio de um *framework* e descrito a partir de quatro domínios, além de uma escala com níveis de desenvolvimento para cada um deles. Um dos domínios especificados no modelo é a instrução e possui cinco componentes relacionados a ele, conforme descrito no quadro abaixo. Apesar de não ser uma mensuração direta da clareza, os componentes possuem relação com as definições apresentadas anteriormente nos estudos que tratam sobre este tema.

**Quadro 9** - Domínios que promovem a melhoria do aprendizado

<i>Domínio</i>	<i>Componentes</i>
Instrução	a) Comunicação com os estudantes b) Uso de técnicas de questionamento e discussão c) Engajamento dos estudantes para o aprendizado d) Instrução por meio do resultado da avaliação e) Demonstração de flexibilidade e responsabilidade

Fonte: Danielson (2013)

Neste modelo, cada um dos domínios e componentes são avaliados a partir de uma escala de quatro pontos, com níveis de *proficiência unsatisfactory, basic, proficient e distinguished* (DANIELSON, 2013 p. 51).

A partir de levantamento bibliográfico apresentado neste capítulo e, considerando o delineamento histórico das discussões sobre o construto Clareza da Instrução Docente, a definição constitutiva escolhida para o desenvolvimento deste estudo é a apresentada por Titsworth e Mazer (2016), na qual entende-se clareza docente como “a percepção de vários comportamentos adotados por um professor, que ajudam os alunos a selecionar, entender e lembrar a estrutura e detalhes das informações” (TITSWORTH e MAZER, 2016 p.112).

Como definição operacional, será utilizada as dimensões também apresentadas por Titsworth e Mazer, 2016. Entretanto, apenas os fatores Clareza Organizacional, Clareza Explicativa, Clareza de Linguagem e Clareza Adaptativa serão considerados, dado que o fator Clareza Pré-instrucional não pode ser medida por meio de instrumento respondido pelos estudantes.

### 3. METODOLOGIA

Considerando o objetivo do presente estudo, foi escolhido e aplicado o método misto de pesquisa. Segundo Creswell (2007) este tipo de pesquisa representa a combinação de processos sistemáticos e críticos a partir da discussão integrada das coletas e análises quantitativas e qualitativas, a fim de obter maior entendimento do objeto de pesquisa.

Para Paranhos *et al* (2016), é importante compreender as potencialidades e limitações que tanto as técnicas quantitativas quanto as qualitativas possuem para que, por meio da sua integração no método misto, seja possível obter o melhor de cada uma delas para responder uma questão específica definida a partir do desenho de pesquisa.

Outro aspecto importante apresentado por Creswell (2007) na aplicação do método misto é a definição da sequência na qual as etapas qualitativas e quantitativas serão realizadas. No estudo em questão, tanto a coleta quanto a análise dos dados ocorrerão de forma sequencial, considerando primeiramente a etapa qualitativa e em seguida a etapa quantitativa.

Quando a etapa da coleta de dados qualitativa é realizada primeiro, o objetivo é explorar a discussão junto aos participantes público-alvo em campo. E após entendimento inicial, este é expandido em uma segunda fase de forma a ser possível a coleta de dados com um número maior de pessoas. Este tipo de abordagem é denominado pelo autor como estratégia exploratória sequencial. O objetivo dela é usar dados e resultados quantitativos para auxiliar na interpretação de resultados qualitativos, de forma a permitir a exploração do fenômeno, sendo esta a estratégia mais adequada quando o objetivo do pesquisador é desenvolver e testar um instrumento (CRESWELL, 2007 p. 218).

A definição do método também está diretamente relacionada ao objetivo deste estudo, que prevê a geração de evidências de validade de um instrumento em construção. Ou seja, nestes casos, o processo de construção do instrumento deve prover informações que subsidiem a interpretação dos seus resultados. Nesse sentido, a validação irá então considerar um conjunto de evidências de validade, a partir das fontes de informação selecionadas, para uma análise mais embasada.

Segundo a *American Educational Research Association (AERA)*, *American Psychological Association (APA)* e o *National Council on Measurement in Education (NCME)* (2014), a validade refere-se ao grau em que as evidências e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos dos instrumentos de medida, considerando-a como aspecto essencial no desenvolvimento e no uso das avaliações. Quando as pontuações dos testes são interpretadas de mais de uma maneira, cada interpretação pretendida deve ser validada.

As mais recentes discussões relacionadas à validade de instrumentos estão descritas na versão de julho de 2014 dos *Standards for Educational and Psychological Testing*, sendo neste estudo também tratados como simplesmente *Standards*. Nesta versão, a validade está diretamente relacionada ao conjunto de evidências que podem ser produzidas a partir do processo de validação de um instrumento e que, conseqüentemente, garantem a propriedade de validade. O seu objetivo principal é apresentar critérios para a construção de instrumentos, de forma a incentivar o uso de práticas e normas para o desenvolvimento e geração de subsídios para o uso dos resultados a serem produzidos (AERA, APA e NCME, 2014 p.3)

Os Standards apresentam cinco fontes de evidências de validade que podem ser levantadas ao longo do processo de criação de um instrumento, que são: evidência baseada no conteúdo, evidência baseada no processo de resposta, evidência baseada nas relações com outras variáveis, evidência baseada na estrutura interna e evidência baseada nas conseqüências do teste. Nesse estudo, serão levantadas evidências com base no conteúdo, no processo de resposta do instrumento.

A primeira delas é a evidência com base no conteúdo. A evidência baseada no conteúdo é descrita como a relação entre o conteúdo do instrumento e o construto que se pretende medir, sendo considerado como conteúdo o tema dos itens. Os desenvolvedores de testes comumente trabalham a partir de uma definição do construto e dos tipos de itens a serem utilizados. Raymundo (2009) complementa dizendo que essa evidência deve apresentar se o instrumento cobre os diferentes aspectos do construto a ser avaliado e se não possui fatores que podem ser vinculados a outros construtos. Esse tipo de evidência é primário e fundamental no desenvolvimento de qualquer instrumento de medida seja na psicologia ou na educação. Além de um levantamento detalhado da literatura acerca do tema, buscando a definição constitutiva e

operacional do construto, também se utiliza a análise de juízes para assegurar o levantamento dessa evidência. Por meio da análise de juízes o instrumento elaborado é apresentado a uma equipe qualificada que, individualmente, irá analisar se os itens estão se referindo ou não ao objeto a ser medido.

Após a identificação das evidências de validade com base no conteúdo, foram coletadas evidências relacionadas ao processo de resposta. Esta é uma etapa qualitativa e tem por objetivo identificar a partir de representantes da população-alvo, o significado e a compreensão de cada um dos itens do instrumento, considerando a linguagem utilizada e a forma (PASQUALI, 2010 p.181). Essa evidência foi levantada a partir da análise semântica do instrumento junto a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

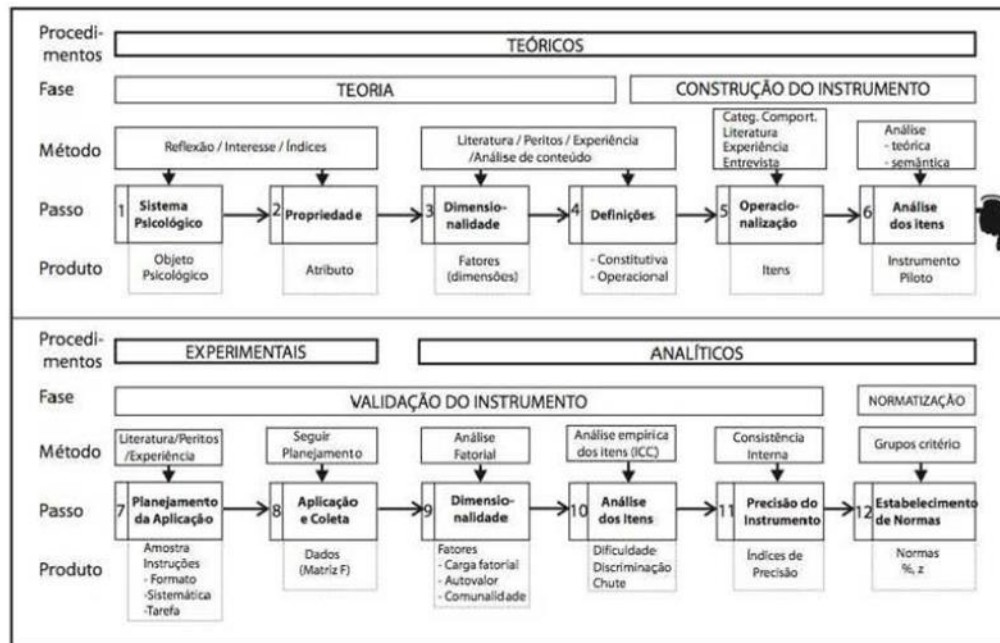
A quarta fonte de evidência apresentada é a baseada nas relações com outras variáveis. Este tipo de fonte busca evidenciar as correlações dos resultados dos instrumentos com variáveis de outros testes que medem o mesmo construto ou construtos relacionados. Já a última fonte de evidência trata de examinar as consequências intencionais e não intencionais do uso do teste, com a finalidade de verificar os seus efeitos a partir do propósito para o qual ele foi desenvolvido.

Para este estudo, foram coletadas evidências de validade com base no conteúdo e no processo de resposta. A utilização dos *Standards*, além de embasar a construção instrumento com base em evidências de validade, também nos forneceu subsídios para a definição das etapas de desenvolvimento do instrumento, justificando a escolha de utilização de um método misto de coleta de dados. Além disso, foi utilizada de forma complementar o modelo de elaboração de instrumentos psicológicos definido por Pasquali (2010).

Por meio deste modelo, o autor estabelece três etapas fundamentais para elaboração de instrumentos, que contemplam o desenvolvimento do que ele denomina como polo teórico, empírico e analítico. O primeiro deles se refere aos subsídios bibliográficos sobre o construto a ser medido e que deve basear a elaboração de uma medida. Já o polo empírico se refere às técnicas aplicadas ao instrumento para que seja possível avaliar a sua qualidade. Por último, são definidos no polo analítico procedimentos de análise estatística para que seja possível verificar, a partir das

informações provenientes das técnicas aplicadas no polo empírico, se o instrumento é válido e confiável (PASQUALI, 2010 p. 167).

**Figura 4** -Modelo para elaboração de medida psicológica



Fonte: Pasquali (2010)

Para sintetizar as etapas da metodologia escolhida, foi elaborada o diagrama a seguir, no qual estão relacionados os métodos escolhidos e as evidências de validade produzidas a partir de cada um deles.

**Figura 5** - Etapas de coleta de dados, métodos de análise e evidências de validade

	COLETA 1	COLETA 2	COLETA 3
PROCEDIMENTO DE COLETA	PLANILHA DE ANÁLISE DOS ITENS	ENTREVISTAS	APLICAÇÃO PILOTO
MÉTODO DE ANÁLISE	ANÁLISE DE JUÍZES	ANÁLISE SEMÂNTICA	ANÁLISE DESCRITIVA CÁLCULO ALFA DE CRONBACH
EVIDÊNCIA DE VALIDADE	VALIDADE COM BASE NO CONTEÚDO	VALIDADE DO PROCESSO DE RESPOSTA AO INSTRUMENTO	ESTRUTURA INTERNA

Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, são descritos os procedimentos de seleção da amostra, instrumento de coleta de dados, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para a análise de dados. Em todas elas, há a descrição do processo considerando as três coletas realizadas: análise de juízes, análise semântica e aplicação piloto.

### 3.1. Amostra

Pasquali (2010) defende que o principal critério para a seleção da amostra para a realização da análise de juízes é considerar especialistas no assunto relacionado ao instrumento que está em desenvolvimento e o seu objetivo. Desta forma, foram selecionados cinco especialistas para a realização desta análise. A seleção considerou três perfis profissionais: professoras de 5º ano do ensino fundamental (2 participantes), pesquisadora em educação (1 participante) e especialistas em instrumentos psicométricos educacionais (2 participantes).



Já para a análise semântica, foram selecionados alunos do 5º ano do ensino fundamental, público-alvo da pesquisa. Foram selecionados 5 alunos, 4 de escolas públicas e um de escola privada. O método de escolha foi por conveniência, considerando principalmente a disponibilidade do responsável e da criança durante o período de aula.

Para a aplicação piloto, manteve-se o foco em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da coleta 33 estudantes da Escola Municipal São José, em Rio Pomba, Minas Gerais. A escolha dos estudantes também foi por conveniência, devido ao atual contexto de pandemia.

### **3.2. Construção do instrumento de coleta de dados**

Segundo Pasquali (2010), o primeiro aspecto a ser observado na construção de um instrumento de medida é entender profunda e conceitualmente o que se pretende medir e desta forma, obter insumos teóricos suficientes para que seja possível sair de uma visão subjetiva e ampla de análise, para a delimitação de aspectos específicos do que se deseja estudar e para os quais se pretende desenvolver o instrumento de medida.

Entretanto, para que um conceito possa ser identificado como um construto, ele deve passar do nível abstrato e teórico para o empírico e observacional. Para isto, devem ser atribuídas definições a ele, para que haja apenas um entendimento do construto ao longo do estudo. Ou seja, ela é aplicada para que não haja ambiguidades sobre o conceito teórico, tornando-o inconfundível, a fim de assegurar a aplicabilidade do construto definido (PASQUALI, 2010 p. 173).

Para o autor, esta definição é realizada a partir de dois aspectos: a definição constitutiva e a operacional. A primeira trata da definição a partir dos conceitos próprios da teoria na qual ele se insere. Já a segunda foca no campo concreto do construto e considera os aspectos manifestados a partir de suas formas de expressão e manifestação, ou seja, define ações/comportamentos manifestos, possíveis de realização pelo sujeito (PASQUALI, 2010).

Nesse sentido, no quadro abaixo são apresentadas as definições constitutiva e operacional, de acordo com os fatores identificados durante revisão de literatura sobre Clareza da Instrução Docente.

**Quadro 10 - Definições constitutiva e operacional de Clareza da Instrução Docente**

<b>Definição Constitutiva</b>	<b>Definição Operacional</b>
Clareza da Instrução Docente: Percepção de vários comportamentos adotados por um professor, que ajudam os alunos a selecionar, entender e lembrar a estrutura e detalhes das informações (Titsworth e Mazer, 2016)	Clareza organizacional: Métodos utilizados pelos professores, tais como recursos verbais, não verbais e visuais para organizar as informações para os alunos. (Titsworth e Mazer, 2016)
	Clareza explicativa: Refere-se às maneiras pelas quais os professores expandem os detalhes que dão substância à estrutura a partir de exemplos e aplicação à realidade. (Titsworth e Mazer, 2016)
	Clareza da apresentação/linguagem: Refere-se à sintaxe, semântica e fluência usadas pelo professor para transmitir informações. (Titsworth e Mazer, 2016)
	Clareza adaptativa: São as ações do professor para avaliar e responder às necessidades dos alunos em relação à precisão e fidelidade da troca de informações realizada por meio da interação entre eles (Titsworth e Mazer, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das definições, foram elaborados 32 itens de múltipla escolha, sendo 8 para cada um dos fatores apresentados na definição operacional. Além disso, foi aplicada escala tipo *ordinal* de três pontos, com as opções de resposta “Nunca, Às vezes e Sempre”. A escolha deste tipo de escala se baseou na idade do público-alvo e na simplicidade das opções, a fim de se aproximar da realidade dos estudantes de idade entre 9 a 12 anos, e facilitar o processo de resposta.

### **3.3. Procedimentos para a coleta de dados**

Foram realizadas três etapas de coleta de dados: para a análise de juízes, para a análise semântica e para a aplicação piloto. Para a coleta prevista durante a análise de juízes, a planilha com os itens e o modelo de análise foi disponibilizada aos especialistas. Cada um dos itens foi analisado considerando três critérios: clareza, coerência e relevância. O critério de clareza se refere a quanto o item é facilmente compreendido, ou seja, se suas estruturas gramatical, sintática e semântica são adequadas; a coerência é o quanto a afirmação feita pelo item representa parte do fator que está indicado; e a relevância trata do quanto o item é essencial ou importante para a mensuração do fator indicado (PASQUALI, 2010 p.182). Para cada item, o especialista realizava sua avaliação dos critérios a partir de uma escala de 1 a 5, em que 1 significava o pior julgamento e 5 o melhor. A figura a seguir apresenta o modelo utilizado para a coleta de informações junto aos juízes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para Pasquali (2010), por meio deste procedimento os especialistas analisam o instrumento como um todo para determinar seu alcance teórico, ou seja, se ele está cobrindo todos os aspectos relacionados ao conceito delimitado e se há uma quantidade de itens compatíveis com a representatividade dos conceitos. Em seguida, a análise deve ser expandida para uma verificação dos itens individualmente, considerando os critérios definidos.

Já a análise semântica teve como objetivo verificar a compreensão dos itens por parte de membros representantes do público-alvo, ou seja, se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população a quem o instrumento se destina. (PASQUALI, 2010 p. 181).

Dessa forma, foi verificado se o instrumento era inteligível para o estrato mais baixo do público-alvo definido para o instrumento e da mesma forma, evitar também o uso de termos que sejam deselegantes para o estrato mais alto. Para o autor, esta etapa é importante para que a dificuldade no entendimento do item se torne um complicador durante a resposta ao instrumento. Este elemento influenciou na escolha da amostra desta etapa, na qual considerou 4 alunos de escolas públicas e 1 de escola particular, todos eles do 5º ano do Ensino Fundamental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com crianças com as crianças selecionadas para esta coleta do estudo. Durante a entrevista, era apresentado o objetivo da conversa e em seguida era realizada a leitura conjunta de todo o instrumento, considerando o texto inicial, as instruções para preenchimento e os itens do questionário. Ao longo da leitura, era realizada a verificação junto ao estudante se o item analisado não deixava nenhuma dúvida e como ele foi como compreendido. Quando surgiam divergências no entendimento do item, o pesquisador explicava o que se pretendia com o item e o próprio entrevistado sugeria como o item devia estar redigido.

Para esta etapa foi utilizado o modelo apresentado na figura a seguir.

**Figura 7 - Modelo utilizado na análise semântica**

QUESTIONÁRIO				OBSERVAÇÕES						
<p>Querido(a) Aluno(a),            Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a sua professora. O objetivo é verificar o que você acha sobre pontos importantes da aula dela. Para participar, você deve seguir algumas orientações.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de iniciar, você deve se lembrar da professora que passa mais tempo em sala de aula com você e sua turma.</li> <li>2. Para cada situação apresentada, você deve marcar com que frequência ela acontece durante as aulas desta professora, conforme quadro abaixo:</li> </ol> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A situação <b>NUNCA</b> acontece</td> <td>A situação acontece <b>ÀS VEZES</b></td> <td>A situação <b>SEMPRE</b> acontece</td> </tr> </tbody> </table> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Não existe resposta certa ou errada.</li> <li>4. Você deve escolher a opção que mais se aproxima do que acontece nas aulas.</li> </ol> <p>As suas respostas serão analisadas junto com as dos seus colegas. Ninguém da escola, nem seus professores, poderão ver o que você respondeu.            Sua participação é muito importante!</p>				0	1	2	A situação <b>NUNCA</b> acontece	A situação acontece <b>ÀS VEZES</b>	A situação <b>SEMPRE</b> acontece	
0	1	2								
A situação <b>NUNCA</b> acontece	A situação acontece <b>ÀS VEZES</b>	A situação <b>SEMPRE</b> acontece								
SITUAÇÃO		0 NUNCA	1 ÀS VEZES	2 SEMPRE						
1	Minha professora explica logo no início da aula o que vamos estudar naquele dia									
2	Minha professora explica a importância de tudo que estudamos									
3	Minha professora explica como podemos participar das aulas									
4	Minha professora diz o que devo estudar para as aulas									
5	Minha professora explica que fazer as tarefas me ajuda a aprender mais									
6	Minha professora explica como devemos fazer as tarefas									
7	A maneira como minha professora organiza a aula me ajuda a entender mais									
8	Minha professora fala da importância do que está ensinando para outras coisas que ainda vamos aprender									
9	Minha professora explica passo a passo o conteúdo das aulas									
10	Minha professora explica a matéria até que todos os alunos tenham entendido									
11	Minha professora explica o conteúdo de um jeito que fica mais fácil entender									
12	A maneira como minha professora dá aula prende muito a minha atenção									
13	Minha professora dá tempo <u>pra</u> gente entender o que ela está explicando									
14	Minha professora explica como podemos utilizar na nossa vida o que aprendemos na aula									
15	Minha professora dá exemplos para explicar melhor coisas difíceis de entender									
16	Minha professora explica de um jeito que eu consigo entender o que ela ensina									
17	Quando minha professora explica alguma coisa, é fácil entender o que ela está falando									

18	Minha professora usa palavras que eu consigo entender bem				
19	Quando minha professora fala, eu consigo ouvir ela bem				
20	Minha professora fala em uma velocidade que eu consigo acompanhar o que ela está explicando				
21	Mesmo quando minha professora vai explicar um assunto difícil, ela usa palavras que a gente entende				
22	Minha professora usa palavras que todos entendem				
23	Minha professora fala tudo certinho				
24	Minha professora responde as dúvidas dos alunos				
25	Quando estamos com dificuldades para entender, minha professora explica novamente até que todos entendam				
26	Minha professora incentiva os alunos a fazerem perguntas quando não entendem alguma coisa				
27	Minha professora faz perguntas sobre o que está ensinando para ver se estamos entendendo				
28	Minha professora verifica se entendemos o que ela está ensinando antes de ensinar coisas novas				
29	Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas				
30	Quando estamos com dificuldades durante a aula, minha professora apresenta o assunto de outras maneiras para entendermos melhor				

Fonte: Elaborado pela autora

Para a realização desta etapa, foi utilizado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na qual evidencia a autorização dos pais ou responsáveis para participação do estudante nas entrevistas.

Já na aplicação piloto, foi realizada aplicação de questionário online. Para a elaboração do questionário neste formato, foi utilizada a plataforma de aplicação online *Survey Monkey*. Além dos itens, foram inseridas também duas perguntas referentes a idade e sexo.

Além do questionário eletrônico, foi elaborado também um vídeo na qual foi possível realizar a apresentação do instrumento a partir da gravação da tela do celular ao longo do preenchimento, simulando uma situação real de acesso ao instrumento, para que o estudante pudesse visualizar como funcionava o processo de resposta e para receber orientações gerais sobre como o questionário estava organizado.

Na figura a seguir é apresentado o formato do questionário e os itens aplicados nesta etapa da coleta.



Figura 8 - Questionário aplicação piloto

Pesquisa sobre sua professora

**Querido(a) Aluno(a),**

**Antes de iniciarmos, gostaria de saber algumas informações sobre você:**

**\* 1. Qual é sua idade?**

Menos de 10 anos

10 anos

11 anos

12 anos ou mais

**\* 2. Qual é o seu sexo?**

Feminino

Masculino

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a sua professora. O objetivo é verificar o que você acha sobre pontos importantes da aula dela. Para participar, você deve seguir algumas orientações.

- Antes de iniciar, você deve se lembrar da professora que passa mais tempo em sala de aula com você e sua turma.

- Para cada situação apresentada, você deve marcar com que frequência ela acontece durante as aulas desta professora, ou seja, se:

- A situação **NUNCA** acontece;
- A situação acontece **ÀS VEZES**;
- A situação **SEMPRE** acontece.

- Não existe resposta certa ou errada. Você deve escolher a opção que mais se aproxima do que acontece nas aulas.

As suas respostas serão analisadas junto com as dos seus colegas.

Ninguém da escola, nem sua professora, poderá ver o que você respondeu.

Sua participação é muito importante!

**\* 3. Situações**

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Minha professora explica logo no início da aula o que vamos estudar naquele dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica a importância de tudo que estudamos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica como podemos participar das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora diz o que devo estudar para as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica que fazer as tarefas me ajuda a aprender mais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE
Minha professora explica como devemos fazer as tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A maneira como minha professora organiza a aula me ajuda a entender mais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica como o que estamos aprendendo vai ajudar a aprender coisas novas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica passo a passo o conteúdo das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica a matéria até que todos os alunos tenham entendido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica o conteúdo de um jeito que fica mais fácil entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A maneira como minha professora dá aula prende muito a minha atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora dá tempo pra gente entender o que ela está explicando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica como podemos utilizar na nossa vida o que aprendemos na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora dá exemplos para explicar coisas difíceis de entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora explica de um jeito que eu consigo entender o que ela ensina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É fácil entender o que minha professora fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora usa palavras que eu consigo entender bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando minha professora fala, eu consigo ouvir ela bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora fala em uma velocidade que eu consigo acompanhar o que ela está explicando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo quando minha professora vai explicar um assunto difícil, ela usa palavras que a gente entende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora usa palavras que todos entendem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora fala tudo certinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora responde as dúvidas dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando estamos com dificuldades para entender, minha professora explica novamente até que todos entendam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora incentiva os alunos a fazerem perguntas quando não entendem alguma coisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora faz perguntas sobre o que está ensinando para ver se estamos entendendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora verifica se entendemos o que ela está ensinando antes de ensinar coisas novas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Elaborado pela autora

### **3.4. Procedimentos para a análise de dados**

Para a análise dos dados coletados com os juízes, segundo Pasquali (2010), deve ser considerado como nível aceitável de concordância entre juízes pelo menos 80%. A concordância foi calculada a partir do parecer dado pelos juízes para cada um dos critérios analisados. Quando o nível de concordância foi inferior ao indicado, avaliou-se a modificação ou exclusão do item. Além disso, foram analisadas também as observações indicadas pelos especialistas, de modo a indicar melhorias para os itens apresentados, mesmo que tenha realizado uma boa avaliação dos critérios indicados

Já na análise semântica, o procedimento de análise de dados foi realizado a partir da consolidação das observações apresentadas pelos entrevistados e avaliação dos impactos na versão do questionário. Ao analisar conjuntamente os apontamentos realizados por cada estudante, uma nova versão foi consolidada de forma a incorporar os aperfeiçoamentos indicados pelos entrevistados ao longo da análise.

Na etapa quantitativa, foi aplicada análise descritiva e de confiabilidade a partir do cálculo do alfa de Cronbach. Para a análise descritiva, foram verificados os percentuais de participação dos estudantes considerando sua idade, sexo e percentual de respostas para as opções apresentadas da escala.

Na análise de confiabilidade, O Alfa de Cronbach, é calculado considerando a variância dos itens individuais e a variância da soma dos itens de cada respondente de todos os itens do questionário. Segundo Pasquali (2010), espera-se verificar o quanto os resultados de um sujeito se mantêm idênticos em ocasiões diferentes. Para definir se um teste é preciso ou não, essa correlação deve ser não somente significativa, mas se aproximar da unidade (cerca de 0,90) (PASQUALI, 2010 p. 194).

A partir desse conjunto de análises, são produzidos e apresentados os principais resultados da pesquisa e principalmente, são consolidadas as evidências de validade do instrumento conforme definido nos Standards.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1. Análise de Juízes

A partir da coleta realizada junto aos especialistas na análise de juízes, foi realizada a análise de concordância dos juízes aos critérios de avaliação especificados. Na consolidação dos resultados, foi calculado o percentual de concordância dos especialistas. O cálculo do percentual por critério considerou o somatório das notas indicadas e o percentual desse valor no caso de todas as notas forem 5.

$$\frac{\sum \text{Notas dos especialistas para o item} \times 100}{25}$$

O resultado da análise é descrito na tabela de análise de concordância de juízes apresentada a seguir:

**Tabela 1** - Análise de concordância de juízes

Dimensão	Itens	Clareza	Coerência	Relevância	
<b>Clareza organizacional:</b> Métodos com os quais os professores usam recursos verbais, não verbais e visuais para organizar as informações para os alunos. (Titsworth e Mazer, 2016)	1	Minha professora explica no início da aula o que vamos estudar naquele dia	92,0%	96%	96%
	2	Minha professora explica a importância do que vamos estudar	96,0%	96%	96%
	3	Minha professora explica como nós devemos participar das aulas	84,0%	96%	100%
	4	Eu sei o que devo estudar para as aulas	88,0%	80%	84%
	5	Minha professora explica por que fazer as tarefas me ajuda a aprender mais	84,0%	100%	100%
	6	Minha professora descreve o trabalho a ser feito e como fazê-lo	64,0%	92%	92%
	7	A maneira como minha professora organiza a aula me ajuda a entender mais	88,0%	96%	96%
	8	Minha professora mostra como o que estamos estudando será utilizado para aprender outros conteúdos	72,0%	88%	88%
<b>Clareza explicativa:</b> Refere-se às maneiras pelas quais os instrutores expandem os detalhes que dão substância à estrutura	9	Minha professora explica passo a passo durante as aulas	68,0%	72%	76%
	10	Minha professora explica a matéria até que todos os alunos não tenham mais dúvidas	84,0%	84%	84%

a partir de exemplos e aplicação à realidade. (Titsworth e Mazer, 2016)	11	A maneira como minha professora explica as coisas torna a matéria mais fácil de entender	80,0%	96%	96%
	12	A maneira como minha professora explica torna a aula mais interessante	80,0%	96%	96%
	13	Minha professora dá tempo pra gente entender o que ela está explicando	96,0%	96%	96%
	14	Minha professora explica como podemos aplicar na nossa vida o que aprendemos na aula	80,0%	92%	92%
	15	Minha professora usa exemplos para explicar melhor pontos difíceis	68,0%	96%	96%
	16	Em geral, eu entendo a explicação que minha professora dá durante as aulas	72,0%	96%	96%
<b>Clareza da apresentação/linguagem:</b> Refere-se à sintaxe, semântica e fluência usadas pelo instrutor para transmitir informações. (Titsworth e Mazer, 2016)	17	Quando minha professora explica alguma coisa, é fácil entender o que ela está falando	84,0%	84%	84%
	18	Minha professora usa linguagem que eu consigo entender bem	64,0%	80%	76%
	19	Quando minha professora fala, eu consigo ouvir ela bem	96,0%	96%	100%
	20	Minha professora fala em numa velocidade que eu consigo entender o que ela está explicando	88,0%	96%	100%
	21	Quando minha professora vai explicar uma matéria difícil, ela usa palavras que a gente entende	96,0%	96%	100%
	22	Minha professora usa palavras que crianças da minha idade conseguem entender	80,0%	80%	80%
	23	Minha professora utiliza corretamente a língua portuguesa durante as aulas	76,0%	80%	80%
	24	Eu entendo o que minha professora fala	60,0%	52%	52%
<b>Clareza adaptativa:</b> São as ações do professor para avaliar e responder às necessidades dos alunos em relação à precisão e fidelidade da troca de informações realizada por meio da interação entre eles (Titsworth e Mazer, 2016).	25	Minha professora responde as dúvidas dos alunos	96,0%	96%	96%
	26	Quando estamos com dificuldades, minha professora explica novamente até entendermos	88,0%	96%	96%
	27	Minha professora incentiva os alunos a fazerem perguntas quando não entendem algo	88,0%	96%	96%
	28	Minha professora faz perguntas sobre o que está ensinando para ver se estamos entendendo	96,0%	96%	96%

29	Minha professora verifica se entendemos o que ela está ensinando antes de ensinar coisas novas	96,0%	80%	80%
30	Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas	96,0%	96%	96%
31	Minha professora verifica se as nossas dúvidas foram respondidas	40,0%	44%	36%
32	Quando estamos com dificuldades durante a aula, minha professora muda o jeito de ensinar para entendermos melhor	84,0%	96%	96%

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir do resultado da análise de concordância dos juízes e das observações apresentadas por eles, os itens sofreram ajustes para aperfeiçoamento, principalmente aqueles em que o nível de concordância no atributo referente à clareza ficou abaixo de 80%. Entretanto, como o nível de concordância dos itens 24 e 31 eram bem inferiores a 80% em todos os critérios, eles foram excluídos do instrumento.

Além disso, por meio das observações qualitativas inseridas na análise dos juízes, também foram realizados aperfeiçoamentos semânticos, sem que houvesse a necessidade de exclusão do item do instrumento.

#### 4.2. Análise Semântica

A versão do instrumento após análise de juízes foi submetida à análise semântica. As entrevistas aconteceram entre os dias 24 a 29 de julho. Cada entrevista durou entre 25 a 30 minutos. Além dos itens, as crianças entrevistadas analisaram também a mensagem inicial do questionário, as instruções e a escala utilizada.

Como resultado desta análise, foram realizados ajustes na versão apresentada e um item foi excluído (“Quando estamos com dificuldades durante a aula, minha professora apresenta o assunto de outras maneiras para entendermos melhor”), dado que, segundo os estudantes, ela estava repetida ao compará-la com o item “Quando estamos com dificuldades para entender, minha professora explica novamente até que todos entendam”.

A escala de resposta não foi alterada. Os demais ajustes foram relacionados à simplificação dos termos utilizados nos itens, na mensagem inicial e nas instruções para o preenchimento.

### 4.3. Análise Quantitativa

Com os dados da aplicação piloto, foi realizada a análise descritiva dos dados e foi calculado o alfa de Cronbach. Na análise descritiva, são apresentados os resultados referentes à aplicação piloto propriamente dita, considerando as respostas às questões apresentadas no instrumento. Já o resultado da análise do alfa de Cronbach demonstra o nível de confiabilidade, ou consistência interna do instrumento. Nas tabelas abaixo são apresentados os principais resultados da análise descritiva.

**Tabela 2 - Análise descritiva aplicação piloto**

<b>Qual a sua idade?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
10 anos	18	54,5%
11 anos	13	39,4%
12 anos ou mais	1	3,0%
Menos de 10 anos	1	3,0%
Total Geral	33	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

E como se pode ver na Tabela 2, a maioria (54,5%) possui 10 anos de idade, que é a faixa etária esperada para esse ano de escolarização. Quanto ao sexo, a maioria dos estudantes respondentes (66,7%) é do sexo feminino. Na tabela 3 são apresentados os percentuais por opção de resposta dos estudantes para cada um dos itens apresentados no questionário de Clareza da Instrução Docente.

**Tabela 3** – Frequência e percentual de resposta aos itens

DIMENSÕES	SITUAÇÕES	NUNCA		ÀS VEZES		SEMPRE	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<b>Clareza organizacional</b>	Minha professora explica logo no início da aula o que vamos estudar naquele dia	2	6,1	12	36,4	19	57,6
	Minha professora explica a importância de tudo que estudamos	1	3,0	15	45,5	17	51,5
	Minha professora explica como podemos participar das aulas	6	18,2	11	33,3	16	48,5
	Minha professora diz o que devo estudar para as aulas	6	18,2	10	30,3	17	51,5
	Minha professora explica que fazer as tarefas me ajuda a aprender mais	1	3,0	6	18,2	26	78,8
	Minha professora explica como devemos fazer as tarefas	0	0,0	9	27,3	24	72,7
	A maneira como minha professora organiza a aula me ajuda a entender mais	1	3,0	15	45,5	17	51,5
	Minha professora explica como o que estamos aprendendo vai ajudar a aprender coisas novas	3	9,1	7	21,2	23	69,7
<b>Clareza explicativa</b>	Minha professora explica passo a passo o conteúdo das aulas	0	0,0	9	27,3	24	72,7
	Minha professora explica a matéria até que todos os alunos tenham entendido	0	0,0	9	27,3	24	72,7
	Minha professora explica o conteúdo de um jeito que fica mais fácil entender	0	0,0	11	33,3	22	66,7
	A maneira como minha professora dá aula prende muito a minha atenção	4	12,1	15	45,5	14	42,4
	Minha professora dá tempo pra gente entender o que ela está explicando	3	9,1	12	36,4	18	54,5
	Minha professora explica como podemos utilizar na nossa vida o que aprendemos na aula	4	12,1	10	30,3	19	57,6
	Minha professora dá exemplos para explicar coisas difíceis de entender	1	3,0	6	18,2	26	78,8
	Minha professora explica de um jeito que eu consigo entender o que ela ensina	1	3,0	10	30,3	22	66,7



<b>Clareza da apresentação/linguagem</b>	É fácil entender o que minha professora fala	1	3,0	11	33,3	21	63,6
	Minha professora usa palavras que eu consigo entender bem	0	0,0	7	21,2	26	78,8
	Quando minha professora fala, eu consigo ouvir ela bem	1	3,0	6	18,2	26	78,8
	Minha professora fala em uma velocidade que eu consigo acompanhar o que ela está explicando	2	6,1	4	12,1	27	81,8
	Mesmo quando minha professora vai explicar um assunto difícil, ela usa palavras que a gente entende	1	3,0	7	21,2	25	75,8
	Minha professora usa palavras que todos entendem	1	3,0	9	27,3	23	69,7
	Minha professora fala tudo certinho	0	0,0	6	18,2	27	81,8
<b>Clareza adaptativa</b>	Minha professora responde as dúvidas dos alunos	0	0,0	1	3,0	32	97,0
	Quando estamos com dificuldades para entender, minha professora explica novamente até que todos entendam	0	0,0	7	21,2	26	78,8
	Minha professora incentiva os alunos a fazerem perguntas quando não entendem alguma coisa	0	0,0	10	30,3	23	69,7
	Minha professora faz perguntas sobre o que está ensinando para ver se estamos entendendo	2	6,1	11	33,3	20	60,6
	Minha professora verifica se entendemos o que ela está ensinando antes de ensinar coisas novas	0	0,0	10	30,3	23	69,7
	Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas	6	18,2	11	33,3	15	45,5

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser observado na tabela 3, a opção “SEMPRE” é a que possui maior recorrência para todos os itens, não apresentando resultado inferior a 42%. Nesse sentido, o item com maior ocorrência da opção “SEMPRE” é o “y) Minha professora responde as dúvidas dos alunos”. Os itens com maior recorrência de “NUNCA” são os itens “c) Minha professora explica como podemos participar das aulas”; “d) Minha professora diz o que devo estudar para as aulas”; e “ad) Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas”.

#### 4.4. Análise de confiabilidade

Na análise de confiabilidade, foi realizado o cálculo do alfa de Cronbach, que apresentou valor de 0,864. Segundo Pasquali (2010), quanto mais próximo de um for o valor, mais preciso o teste é. Dessa forma, o instrumento apresenta valor significativo de confiabilidade.

Na tabela 4, é apresentada a influência do item no valor de variância, média e do alfa de Cronbach caso ele seja excluído do instrumento.

**Tabela 4 - Análise de correlação por item**

	Média se o item for deletado	Variância se o item for deletado	Correlação Item com Correlação Total	Alfa de Cronbach's se o item for deletado
Item 1	45,55	52,13	0,257	0,864
Item 2	45,58	50,88	0,448	0,858
Item 3	45,76	47,56	0,626	0,852
Item 4	45,73	51,39	0,252	0,866
Item 5	45,30	50,53	0,564	0,856
Item 6	45,33	52,92	0,256	0,863
Item 7	45,58	48,50	0,760	0,850
Item 8	45,45	52,13	0,236	0,865
Item 9	45,33	52,73	0,285	0,862
Item 10	45,33	53,67	0,141	0,865
Item 11	45,39	51,81	0,402	0,860
Item 12	45,76	49,56	0,496	0,857
Item 13	45,61	50,87	0,368	0,861
Item 14	45,61	49,75	0,454	0,858
Item 15	45,30	50,84	0,519	0,857
Item 16	45,42	50,06	0,572	0,855
Item 17	45,45	49,69	0,614	0,854
Item 18	45,27	53,02	0,268	0,863
Item 19	45,30	53,84	0,097	0,867
Item 20	45,30	53,09	0,172	0,866
Item 21	45,33	50,04	0,615	0,854
Item 22	45,39	52,12	0,307	0,862
Item 23	45,24	52,44	0,391	0,860
Item 24	45,09	53,21	0,617	0,860
Item 25	45,27	51,77	0,480	0,858
Item 26	45,36	53,55	0,152	0,865
Item 27	45,52	49,57	0,559	0,855
Item 28	45,36	52,99	0,236	0,863
Item 29	45,76	48,25	0,558	0,854

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apresentado na tabela 4, a exclusão de qualquer item do instrumento possui baixa interferência na sua confiabilidade, de forma que para nenhum item observou-se impacto significativo no valor desse indicador.

Dado que o presente trabalho considerou uma amostra pequena por se tratar de uma aplicação piloto, o instrumento ainda precisa passar por uma aplicação em escala maior a fim de que se verifique a evidência de validade com base na estrutura interna.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a introdução deste estudo, reforçou-se a importância do professor no contexto escolar, trazendo um conjunto de estudos que abordam sua influência no processo de aprendizagem dos estudantes. Conforme trataram Darling-Hammond (2000), Hattie (2009) e Coleman (1966), estão vinculados aos professores e às professoras alguns dos fatores com maior relevância e efeito no desenvolvimento dos estudantes.

Apesar disso e, considerando os poucos estudos relacionados a eles atualmente no Brasil, muito há a ser explorado neste campo de estudo, principalmente pelo fato de que a maioria dos dados coletados no âmbito dos sistemas educacionais se referem às características e ao perfil dos docentes e pouco sobre a sua atuação. Além disso, muitas das informações referem-se apenas aos professores de Português e Matemática, dada a delimitação dada à coleta realizada por meio do SAEB, que considera apenas as áreas do conhecimento que são abordadas nos testes cognitivos.

Além disso, o pouco uso das informações contextuais nos indicadores educacionais vigentes colaboram para o pouco uso dessas informações, considerando principalmente o aspecto indutivo que essas coletas geram no campo de estudo e exploração desse tipo de informação.

Nesse sentido, este estudo busca também tratar da importância e necessidade de se explorar informações para além dos resultados dos estudantes nos testes cognitivos e dar luz aos fatores contextuais em que as intervenções poderão produzir melhorias significativas para os nossos sistemas educacionais e desenvolver ainda mais este campo de estudo.

Convém destacar que nossa indicação não é de que as informações atualmente disponibilizadas não sejam relevantes, entretanto, a literatura demonstra outros fatores que ao serem medidos, poderiam ser mais explorados a fim de favorecer a aprendizagem em uma perspectiva mais abrangente.

Ao tratar mais especificamente da Clareza da Instrução Docente, a literatura não apresenta um consenso sobre a sua definição. Entretanto, elas não são conflitantes ou incongruentes, pelo contrário, na maioria dos casos a diferença entre elas está relacionada à abrangência do entendimento do construto. Após realizarem apanhado histórico com os principais estudos sobre, Titsworth e Mazer (2016) trazem a definição do construto a partir de cinco aspectos: Clareza pré-instrucional, Clareza organizacional, Clareza explicativa, Clareza

da apresentação/linguagem e Clareza adaptativa. Apenas a primeira definição de clareza não foi considerada neste estudo devido ao fato de não ser possível ser medida a partir dos estudantes.

Nesse contexto, este estudo buscou explorar a definição mais recente do construto e elaborou um instrumento de medida a partir da metodologia de desenvolvimento de instrumentos baseada nos *Standards for Educational and Psychological Testing* e defendida por Pasquali (2010), na qual se estabelece um método que aborda os polos teórico, empírico e analítico necessários à construção de uma medida. A escolha dessa metodologia se deu a fim de promover o maior número de evidências de validade possível sobre o instrumento objeto deste estudo.

Por meio da análise de dados empíricos sobre a Clareza da Instrução Docente, na primeira etapa de coleta de dados junto aos juízes, foi possível identificar alto nível de concordância desses atores com relação aos itens, a partir da avaliação dos fatores de relevância, coerência e clareza, o que ocasionou na exclusão de apenas dois itens dos trinta e dois definidos inicialmente no instrumento. Por meio desta etapa, foi possível corroborar evidências com base no conteúdo, na qual o especialista verificou se o aspecto teórico pode estava desdobrado nos itens propostos para o instrumento.

Já na análise semântica, as entrevistas junto aos estudantes produziram aperfeiçoamentos no instrumento, considerando desde as instruções de preenchimento até a linguagem utilizada na construção dos itens. Como resultado, foi possível ter um instrumento mais próximo da realidade das crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. Nesta etapa foram coletadas evidências com base no processo de resposta dos estudantes.

Dado o contexto de pandemia e a dificuldade de acesso às crianças e às escolas, a aplicação do teste piloto foi realizada com um número restrito de crianças e foi aplicado de forma online a partir de um formulário eletrônico com trinta e três estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Por meio de um *link*, as crianças puderam acessar e responder ao questionário. A partir dos dados coletados, foram realizadas análises descritivas dos dados e o cálculo do alfa de Cronbach, que indicou um alto nível de confiabilidade do instrumento.

A atual condição de pandemia impossibilitou o acesso a um maior número de participantes e não permitiu o alcance de um volume representativo de respostas que possibilitasse o desenvolvimento de análises mais robustas e a geração de outras evidências de

validade com base na estrutura interna previamente planejadas, o que se mostrou uma limitação do estudo. Dessa forma, indica-se a realização de uma aplicação piloto com pelo menos 250 estudantes de modo que seja possível utilizar outras técnicas estatísticas para demonstrar empiricamente o comportamento dos itens e gerar evidências com base na estrutura interna do instrumento.

Entretanto, o instrumento em questão é considerado válido a partir das evidências demonstradas neste estudo com base no conteúdo, no processo de resposta e com relação à sua confiabilidade.

A partir dessa realidade constatada de que é importante desenvolver outros fatores referentes ao professor que influenciam na aprendizagem, são apresentadas algumas possibilidades para a utilização deste instrumento de medida sobre a Clareza da Instrução Docente:

1. **Uso por escolas ou redes de ensino com oferta do 5º ano do Ensino Fundamental:** O instrumento pode ser utilizado como uma ferramenta de desenvolvimento do corpo docente pelo coordenador(a) pedagógico(a) escolar, dado que ao ser aplicado no contexto de uma escola ou turma, ele(a) poderá ter visibilidade dos principais pontos a serem observados em um contexto de autoavaliação da escola.
2. **Uso pelos sistemas educacionais a nível municipal, estadual ou nacional:** Aplicação do instrumento junto com os testes cognitivos a fim de fazer análises de fatores associados ao desempenho e observar a influência desse fator nos resultados apresentados pelos estudantes nas disciplinas. As informações apresentadas fornecerão subsídios para o aperfeiçoamento das políticas públicas desenvolvidas e direcionadas a estes atores.

As indicações de uso apresentadas acima consideram a realização prévia da aplicação piloto para a coleta de evidências com base na estrutura interna.

Desta forma, espera-se com este estudo colaborar para que tantos outros possam ser desenvolvidos sobre a Clareza da Instrução Docente e os demais fatores relacionados ao

professor na aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente, na melhoria da qualidade da educação.

## 6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AKKARI, A.; SANTIAGO M.; MESQUIDA, P. **Políticas públicas em educação: tensões do contexto brasileiro**. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 5, n.8, p.97-125, jan./jun. 2018. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32648>. Acesso em: 15/02/2020.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, AMERICANPSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, & NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for Educational and Psychological Testing**, Washington, DC: APA, 2014.

BONAMINO, A. **A evolução do Saeb: desafios para o futuro**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155>. Acesso em: 07/06/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10/09/2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06/05/2020

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 06/05/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812). Acesso em: 15/02//2020.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, 2003.

BUSH, A. J., KENNEDY, J. J., & CRUICKSHANK, D. R. **An empirical investigation of teacher clarity**. Journal of Teacher Education, 53–58. Mar-Apr, 1977.

CHESEBRO, J. L; MCCROSKEY, J. C. **The Relationship of Teacher Clarity and Immediacy with Student State Receiver Apprehension Affect and Cognitive Learning**. Communication Education. Vol. 50. Nº 1, 59-68, 1998.

CHIRINÉA, A. M. BRANDÃO, C. F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741> Acesso em: 09/06/2020



CIVIKLY, J. M. (1992). **Clarity: Teachers and students making sense of instruction.** Communication Education, 41, 138–152.1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529209378876>. Acesso em: 10/08/2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed 2007.

CRUICKSHANK, D. R; KENNEDY, K. K. **Teacher Clarity.** Teaching and Teacher Education, Vol. 2 nº 1 pp 43-67, 1986.

DANIELSON, C. **The Framework for Teaching Evaluation Instrument Instructionally Focused Edition.** 2013. Disponível em: <http://www.locsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>. Acesso em: 21/04/2019.

DANIELSON, C. (2016). **It's Time to Rethink Teacher Evaluation.** Education Week. Vol. 35, Issue 28, 2016. Disponível em: <https://www.edweek.org/ew/articles/2016/04/20/charlotte-danielson-on-rethinking-teacher-evaluation.html>. Acesso em: 12/05/2020.

DARLING-HAMMOND, L. **Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.** Education Policy Analysis Archives, Volume 8 Number 1 January 1, 2000. Acesso em 08/06/2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 09/06/2020.

EISENBERG, E. M. (1984). **Ambiguity as strategy in organizational communication.** Communication Monographs, 51, 227–242. Disponível em: [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/13165\\_Chapter1.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/13165_Chapter1.pdf). Acesso em: 04/04/2020.

FENDICK, F. **The Correlation Between Teacher Clarity of Communication and Student Achievement Gain: A Meta-Analysis.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). University of Florida, 1990. Disponível em: <https://ufdc.ufl.edu/AA00032787/00001>. Acesso em: 05/02/2020.

FERGUSON, R. F; PHILLIPS, S. F; ROWLEY; J. F. S; FRIEDLANDER, J. W. **The Influence of Teaching Beyond Standardized Test Scores: Engagement, Mindsets, and Agency.** Harvard University, 2015. Disponível em: <http://www.agi.harvard.edu/projects/TeachingandAgency.pdf>. Acesso em: 30/11/2018

FINN, Amber N.; SCHRODT, Paul. **Students Perceived Understanding Mediates the Effects of Teacher Clarity and Nonverbal Immediacy on Learner Empowerment.** Communication Education, 2012: 61:2, 111-130. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2012.656669>. Acesso em: 02/06/2019.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas. vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15/02/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKUDA, C.C; PAQUALI, L. **Professor eficaz: um instrumento de aferição**. Avaliação Psicológica. 2002, vol.1, n.1, pp. 01-16. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100002). Acesso em: 22/09/2020.

GATTI, B. A. **Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p.373-384, jul. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12/05/2019.

GOE, L. **Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research**. TQ Research&Policy brief. Washington, DC, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>. Acesso em 17/09/2020.

GOLDHABER, D; ANTHONY, E. **Teacher Quality and Student Achievement**. ERIC Clearinghouse on Urban Education. Urban Diversity Series nº 115. New York, 2003. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477271.pdf>. Acesso em: 20/09/2020.

HANUSHEK, E. **Teacher Quality**. In: IMUZI, L.T. and EVERS, W. M. (orgs.) **Teacher Quality**. Hoover Institution Press, 2002

HATTIE, J.A.C. **Teachers Make a Difference: What is the research evidence?** University of Auckland. Australian Council for Educational Research, 2003. Disponível em: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003). Acesso em: 18/03/2019.

HATTIE, J.A.C. **Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement**. Routledge, New York, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2007). **Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 06/06/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018). **Questionário do Professor SAEB 2017**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anresc/quest\\_contextuais/2017/questionario\\_professor\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_professor_2017.pdf). Acesso em 17/09/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2018). **Questionário do Estudantes SAEB 2017**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/aneb\\_anresc/quest\\_contextuais/2017/questionario\\_aluno\\_5\\_ano\\_ensino\\_fundamental\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_aluno_5_ano_ensino_fundamental_2017.pdf). Acesso em 17/09/2020.

KARINO, C.A. VINHA, L. G. A. LAROS, J. A. **Os questionários do SAEB: o que eles realmente medem?** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2948>. Acesso em 09/06/2020.

KARINO, C.A. LAROS, J. A. Estudos brasileiros sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura. Revista Examen, Brasília v. 1, n. 1, jul./dez. 2017, p. 95-126. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/25/3>. Acesso em 10/11/2020.

KENDRICK, W. L., DARLING, A. L. **Problems of understanding in classrooms: Students' use of clarifying tactics**. Communication Education, 39(1), 15–29, 1990. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529009378784>. Acesso em: 05/08/2019.

MINHOTO, M. A. P. **Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas**. Jornal de Políticas Educacionais, v.10, n.19. Janeiro–Junho de 2016, PP. 77–90. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214> Acesso em: 05/11/2018

NETO, J. J. S. JESUS, G. R. KARINO, C. A. ANDRADE, D. F. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 07/06/2020.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, p. 5-23, 2005. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002). Acesso em 06/05/2020.

PARANHOS, R.; FILHO, D. B.F.; ROCHA, E. C; JÚNIOR, J. A. S.; FREITAS, D. **Uma introdução aos métodos mistos**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016.

PASQUALI, L. Testes referentes à construto: teoria e modelo de construção. In: Pasquali, L. (Org) **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed p. 165-198, 2010.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

POWELL, R. G., & HARVILLE, B. **The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment**. Communication Education, 39, 369–379, 1990. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529009378816>. Acesso em: 06/06/2019.

RAYMUNDO, V. P. **Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009. Disponível

em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5768>. Acesso em: 05/08/2019.

RODRIGUES, S. S. **Eficácia docente no ensino da matemática**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 114-147, jan./mar. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100114&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000100114&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17/09/2020.

ROSENSHINE, B. V., & FURST, N. F. (1971). **Research on teacher performance criteria**. In B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education* (pp. 37–72). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

SIDELINGER, R. J., & MCCROSKEY, J. C. **Communication correlates of teacher clarity in the college classroom**. *Communication Research Reports*, 14(1), 1–10, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08824099709388640>. Acesso em 06/06/2019.

SILVA, SILVA e GOMES, **O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores 2019**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 799-815, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/978/pdf>. Acesso em: 17/09/2020.

SIMONDS, C. J. **Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity**. *Communication Research Reports*, 14, 279–290, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08824099709388671>. Acesso em: 07/06/2019.

SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso em 08/06/2020.

TITSWORTH, S; MAZER, J.P. **Teacher Clarity: An Analysis of Current Research and Future Directions**. In: WITT, P. L. **Communication and Learning**. Walter de Gruyter GmbH & Co KG. Boston, 2016. p. 105-128. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308080629\\_5\\_Teacher\\_Clarify\\_An\\_Analysis\\_of\\_Current\\_Research\\_and\\_Future\\_Directions](https://www.researchgate.net/publication/308080629_5_Teacher_Clarify_An_Analysis_of_Current_Research_and_Future_Directions). Acesso em: 15/02/2020.

TITSWORTH, S; MAZER, J.P.; GOODBOY, A. K.; BOLKAN, S.; MYERS, S. A. **Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning**. *Communication Education*, 09 Jun 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/279232651\\_Two\\_Meta-analyses\\_Exploring\\_the\\_Relationship\\_between\\_Teacher\\_Clarify\\_and\\_Student\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/279232651_Two_Meta-analyses_Exploring_the_Relationship_between_Teacher_Clarify_and_Student_Learning). Acesso em 15/02/2020.

XAVIER, F. P; OLIVEIRA, V. C. **Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno**. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 76-103, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/6487>. Acesso em 17/09/2020.



**ANEXOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Caro Responsável/ Representante Legal:

Solicitamos o seu consentimento para o menor

participar como voluntário na pesquisa de dissertação de Nathalia de Paula Vieira, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Prof. Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus, com o estudo sobre Clareza da Instrução Docente. O objetivo desta pesquisa é criar um questionário válido sobre Clareza da Instrução Docente para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A forma de participação consiste em uma entrevista que tem como finalidade a validação do questionário de pesquisa que será aplicado no contexto do estudo, a partir de uma leitura conjunta para verificar a compreensão do instrumento pelo(a) estudante.

O nome do(a) estudante não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados. Não será cobrado nada e nem haverá gastos decorrentes da participação na pesquisa. Além disso, é assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa, a fim de explicar todos os aspectos referente a participação antes, durante e depois.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº \_\_\_\_\_, confirmo que estou ciente dos objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Li e compreendi este Termo de Consentimento e portanto, concordo em dar meu consentimento para o(a) menor (nome do (a) participante menor de idade) participar como voluntário desta pesquisa.

Rio Pomba, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável ou representante legal

## ANÁLISE DE JUÍZES – POR CRITÉRIO

## CLAREZA

Item	Juiz 1					Juiz 2					Juiz 3					Juiz 4					Juiz 5					RESULTADO %
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1					5				4					5					4					5	92,0%	
2					5					5				5					4					5	96,0%	
3					5				4					4					4					4	84,0%	
4					5					5				4					4					4	88,0%	
5			3						3						5					5				5	84,0%	
6			3				2							4				3						4	64,0%	
7					5				3						5				4					5	88,0%	
8	1								4						5			3						5	72,0%	
9		2				1									5				4					5	68,0%	
10					5					5					5	1								5	84,0%	
11				4					4					4					4					4	80,0%	
12				4					4					4					4					4	80,0%	
13					5					5					5				4					5	96,0%	
14					5				4					4				3						4	80,0%	
15				4					3					3					4				3		68,0%	
16	1									5				4					4					4	72,0%	
17					5					5					5	1								5	84,0%	
18	1								3					4					4					4	64,0%	
19					5					5					5				4					5	96,0%	
20					5				3						5				4					5	88,0%	
21					5					5					5				4					5	96,0%	
22	1									5					5				4					5	80,0%	
23	1								4						5				4					5	76,0%	
24					5					5	2					1					2				60,0%	
25					5					5					5				4					5	96,0%	
26					5				3						5				4					5	88,0%	
27					5				3						5				4					5	88,0%	
28					5					5					5				4					5	96,0%	
29					5					5					5				4					5	96,0%	
30					5					5					5				4					5	96,0%	
31	1									4				2				1				2			40,0%	
32				4					3						5				4					5	84,0%	

## COERÊNCIA

Item	Juiz 1					Juiz 2					Juiz 3					Juiz 4					Juiz 5					RESULTADO %
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1					5					5					5					4					5	96%
2					5					5					5					4					5	96%
3					5					5					5					4					5	96%
4	1									5					5					4					5	80%
5					5					5					5					5				5	5	100%
6					5					5					5				3					5	92%	
7					5					5					5				4					5	96%	
8				4						5					5				3					5	88%	
9			3			1									5				4					5	72%	
10					5					5					5	1								5	84%	
11					5					5					5				4					5	96%	
12					5					5					5				4					5	96%	
13					5					5					5				4					5	96%	
14					5					5					5				3					5	92%	
15					5					5					5				4					5	96%	
16					5					5					5				4					5	96%	
17					5					5					5	1								5	84%	
18	1									5					5				4					5	80%	
19					5					5					5				4					5	96%	
20					5					5					5				4					5	96%	
21					5					5					5				4					5	96%	
22	1									5					5				4					5	80%	
23	1									5					5				4					5	80%	
24					5					5	1				1				1				1		5	52%
25					5					5					5				4					5	96%	
26					5					5					5				4					5	96%	
27					5					5					5				4					5	96%	
28					5					5					5				4					5	96%	
29	1									5					5				4					5	80%	
30					5					5					5				4					5	96%	
31	1									5	2				1				2				2		5	44%
32					5					5					5				4					5	96%	



## RELEVÂNCIA

Item	Juiz 1					Juiz 2					Juiz 3					Juiz 4					Juiz 5					RESULTADO	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	%	
1					5					5					5					4					5	96%	
2					5					5					5					4					5	96%	
3					5					5					5									5	100%		
4	1									5					5									5	84%		
5					5					5					5									5	100%		
6					5					5					5				3					5	92%		
7					5					5					5					4				5	96%		
8				4						5					5				3					5	88%		
9			3			1									5								5	76%			
10					5					5					5	1							5	84%			
11					5					5					5					4				5	96%		
12					5					5					5					4				5	96%		
13					5					5					5					4				5	96%		
14					5					5					5				3					5	92%		
15					5					5					5					4				5	96%		
16					5					5					5					4				5	96%		
17					5					5					5	1								5	84%		
18	1							3							5								5	76%			
19					5					5					5									5	100%		
20					5					5					5								5	100%			
21					5					5					5								5	100%			
22	1									5					5					4				5	80%		
23	1									5					5					4				5	80%		
24					5					5	1							1					1		52%		
25					5					5					5					4				5	96%		
26					5					5					5					4				5	96%		
27					5					5					5					4				5	96%		
28					5					5					5					4				5	96%		
29	1									5					5					4				5	80%		
30					5					5					5					4				5	96%		
31	1									5	1						1						1		36%		
32					5					5					5					4				5	96%		

## CONSOLIDAÇÃO DOS PRINCIPAIS COMENTÁRIOS – ANÁLISE SEMÂNTICA

<p>Querido(a) Aluno(a),          Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a sua professora. O objetivo é verificar o que você acha sobre pontos importantes da aula dela. Para participar, você deve seguir algumas orientações.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Antes de iniciar, você deve se lembrar da professora que passa mais tempo em sala de aula com você e sua turma.</li> <li>2. Para cada situação apresentada, você deve marcar com que frequência ela acontece durante as aulas desta professora, conforme quadro abaixo:</li> </ol> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>0</b></td> <td style="text-align: center;"><b>1</b></td> <td style="text-align: center;"><b>2</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A situação <b>NUNCA</b> acontece</td> <td style="text-align: center;">A situação acontece <b>ÀS VEZES</b></td> <td style="text-align: center;">A situação <b>SEMPRE</b> acontece</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Não existe resposta certa ou errada.</li> <li>4. Você deve escolher a opção que mais se aproxima do que acontece nas aulas.</li> </ol> <p>As suas respostas serão analisadas junto com as dos seus colegas. Ninguém da escola, nem seus professores, poderão ver o que você respondeu.          Sua participação é muito importante!</p>				<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	A situação <b>NUNCA</b> acontece	A situação acontece <b>ÀS VEZES</b>	A situação <b>SEMPRE</b> acontece	<p style="color: green;">Retirar a numeração 0, 1 e 2</p> <p style="color: green;">Juntar as orientações 3 e 4. Eles ficaram um pouco perdidos com a orientação 3 sozinha e sugeriram algumas complementações da frase</p>
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>								
A situação <b>NUNCA</b> acontece	A situação acontece <b>ÀS VEZES</b>	A situação <b>SEMPRE</b> acontece								
SITUAÇÃO		0 NUNCA	1 ÀS VEZES	2 SEMPRE						
1	Minha professora explica logo no início da aula o que vamos estudar naquele dia				Sem apontamentos					
2	Minha professora explica a importância de tudo que estudamos				Sem apontamentos					
3	Minha professora explica como podemos participar das aulas				Sem apontamentos					
4	Minha professora diz o que devo estudar para as aulas				Sem apontamentos					
5	Minha professora explica que fazer as tarefas me ajuda a aprender mais				Sem apontamentos					
6	Minha professora explica como devemos fazer as tarefas				Sem apontamentos					
7	A maneira como minha professora organiza a aula me ajuda a entender mais				Sem apontamentos					
8	Minha professora fala da importância do que está ensinando para outras coisas que ainda vamos aprender				Duas crianças acharam de difícil compreensão e uma delas sugeriu "Minha professora fala como o que estamos aprendendo vai ajudar a aprender coisas novas"					
9	Minha professora explica passo a passo o conteúdo das aulas				Sem apontamentos					
10	Minha professora explica a matéria até que todos os alunos tenham entendido				Sem apontamentos					
11	Minha professora explica o conteúdo de um jeito que fica mais fácil entender				Sem apontamentos					
12	A maneira como minha professora dá aula prende muito a minha atenção				Sem apontamentos					
13	Minha professora dá tempo <u>pra</u> gente entender o que ela está explicando				Sem apontamentos					
14	Minha professora explica como podemos utilizar na nossa vida o que aprendemos na aula				Sem apontamentos					
15	Minha professora dá exemplos para explicar melhor coisas difíceis de entender				Minha professora dá exemplos para explicar <u>melhor</u> coisas difíceis de entender					

16	Minha professora explica de um jeito que eu consigo entender o que ela ensina				Sem apontamentos
17	Quando minha professora explica alguma coisa, é fácil entender o que ela está falando				É fácil entender o que minha professora fala
18	Minha professora usa palavras que eu consigo entender bem				Sem apontamentos
19	Quando minha professora fala, eu consigo ouvir ela bem				Sem apontamentos
20	Minha professora fala em uma velocidade que eu consigo acompanhar o que ela está explicando				Sem apontamentos
21	Mesmo quando minha professora vai explicar um assunto difícil, ela usa palavras que a gente entende				Sem apontamentos
22	Minha professora usa palavras que todos entendem				Sem apontamentos
23	Minha professora fala tudo certinho				Sem apontamentos
24	Minha professora responde as dúvidas dos alunos				Sem apontamentos
25	Quando estamos com dificuldades para entender, minha professora explica novamente até que todos entendam				Sem apontamentos
26	Minha professora incentiva os alunos a fazerem perguntas quando não entendem alguma coisa				Sem apontamentos
27	Minha professora faz perguntas sobre o que está ensinando para ver se estamos entendendo				Sem apontamentos
28	Minha professora verifica se entendemos o que ela está ensinando antes de ensinar coisas novas				Sem apontamentos
29	Minha professora deixa os alunos darem sugestões sobre as aulas				Sem apontamentos
30	Quando estamos com dificuldades durante a aula, minha professora apresenta o assunto de outras maneiras para entendermos melhor				Os exemplos dados pelas crianças eram muito parecidos com os da questão 25

#### OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE ANÁLISE SEMÂNTICA

- De forma geral, assertivas muito longas são mais difíceis de compreender. Quanto mais diretas as assertivas, mais fácil era a compreensão.
- Quantidade de questões está no limite para conseguir prender a atenção deles. Ao final eles já começam a ficar um pouco mais dispersos.
- A duração das conversas foi de 25 a 30 min

## VÍDEO DE APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO PILOTO

Minha apresentação e detalhamento do objetivo da pesquisa



Apresentação do questionário online (simulação real de um processo de resposta)

A screenshot of a mobile application interface for a survey. The title is "Pesquisa sobre sua professora" in green. The text reads: "Querido(a) Aluno(a), Antes de iniciarmos, gostaria de saber algumas informações sobre você:". The first question is "1. Qual é sua idade?" with four radio button options: "Menos de 10 anos", "10 anos", "11 anos", and "12 anos ou mais". The second question is "2. Qual é o seu sexo?" with two radio button options: "Feminino" and "Masculino". At the bottom, it says "Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre a". The top of the screen shows the time 12:32 and various status icons.