

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA DOS ANOS INICIAIS

TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IN THE CURRICULUM OF A QUILOMBOLA SCHOOL

Andrea Santos Oliveira

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2025-8968>

Mestre em Ensino (PPGen/UESB)

Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Seguro - BA

E-mail: cores1ba@hotmail.com

Benedito Eugenio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Programa de Pós-graduação em Ensino

E-mail: dodoeugenio@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola quilombola dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Vitória da Conquista. Tem como foco as regras da prática implícitas no currículo de Língua portuguesa, no micro contexto da sala de aula. Para análise dos dados, utilizamos a teoria sociológica de Bernstein (1996, 1998), valendo-nos do seu poder explicativo e descritivo dos seus pressupostos que favorece o entendimento dos contextos educativos tanto no nível macro (produção do texto) quanto ao nível micro (sala de aula). Para caracterizar a prática pedagógica da professora no microcontexto, utilizamos uma série de indicadores que nos permitiram caracterizar a prática pedagógica da professora predominantemente como pedagógica visível.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Língua Portuguesa; Regras da Prática pedagógica.

Abstract: This article presents the results of an ethnographic research carried out in a quilombola school in the early years of elementary school in the city of Vitória da Conquista. It focuses on the rules of practice implicit in the Portuguese language curriculum, in the micro context of the classroom. For data analysis, we used Bernstein's sociological theory (1996, 1998), using its explanatory and descriptive power of its assumptions, which favors the understanding of educational contexts both at the macro level (text production) and at the micro level (classroom). To characterize the teacher's pedagogical practice in the microcontext, we used a series of indicators that allowed us to characterize the teacher's pedagogical practice predominantly as visible pedagogical.

Keywords: Curriculum; Portuguese Language Teaching; Rules of Pedagogical Practice.

1 Introdução

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a materialização do currículo de Língua Portuguesa no campo recontextualizador da prática pedagógica (CRP) em uma escola quilombola localizada na comunidade do Baixão, em Vitória da Conquista, BA.

Nossa perspectiva teórica são os conceitos da análise crítica sobre a educação descrita pelo sociólogo britânico Basil Bernstein. Seus estudos empíricos evidenciam como as relações sociais se constituem e determinam as posições dos sujeitos, sejam eles transmissores ou adquirentes, no âmbito escolar. Muitos pesquisadores tem demonstrado interesse pelos estudos realizados pela perspectiva teórico-metodológica de Bernstein, quando buscam melhor compreender novas formas de pensar as políticas curriculares ou como se desenvolvem ações pedagógicas, a exemplo de Bezerra(2018), Souza (2015), Eugenio (2017), Santos (2014,2016), Pires (2004), Morais e Neves (2003; 2007), Alferes (2017), Narzetti (2016), Mainardes e Stremel (2010).

Segundo Bernstein (1996), os processos de comunicação na escola se desenvolvem por meio dos aspectos presentes na sociedade relacionados aos princípios de controle e distribuição do poder, influentes também nas formas de organização das políticas curriculares, bem como nas práticas pedagógicas materializadas no espaço escolar. Com esses dois elementos, poder e controle, o teórico construiu os instrumentos para compreensão do processo de controle simbólico que regulam diferentes modalidades do discurso pedagógico.

O modelo do dispositivo pedagógico, considerado por Bernstein (1996) um “condutor” no processo de reprodução cultural, apresenta regras implícitas hierarquicamente organizadas, as quais atuam por meio da produção, recontextualização e reprodução desse conhecimento. Esse dispositivo favorece a realização do discurso pedagógico que, por sua vez, constitui a prática pedagógica.

Bernstein (1996, p.35) descreve o conceito de prática pedagógica como “um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção culturais” e que se

apresenta na relação entre três regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais. Estas regras, conforme aponta Mainardes (2007, p.47), constituem o “como” de qualquer prática pedagógica, afetando “o conteúdo a ser transmitido e, mais que isso, elas atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem sucedidos”.

Toda relação pedagógica se constitui considerando transmissores e adquirentes. Na regra hierárquica, considerada dominante, ambos aprendem a assumir tais posições de maneira bem definida, a ordem, o caráter e os modos de comportamento a serem seguidos são bem determinados, sendo reconhecidas também como regulativas (BERNSTEIN, 1996).

Para o autor, a transmissão ocorre de maneira gradual, onde se estabelece o que vem antes e o que vem depois. Em toda relação pedagógica, portanto, existem as regras de sequenciamento que podem ser explícitas ou implícitas. Essas, por sua vez, implicam em regras de compassamento ou ritmagem, que definem a velocidade que se espera que ocorra a aprendizagem. O compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com o autor, as regras de sequenciamento quando são explícitas, regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo seu projeto temporal, e esta tem apenas algum conhecimento sobre esse projeto, não obstante quando são explícitas, apenas o transmissor tem consciência desse projeto temporal. No que concerne às regras de compassamento, podem ser inseridas em listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, de prêmios e em castigo.

Ademais, temos os critérios que possibilitam ao adquirente assumir e aplicar às suas próprias práticas e às dos outros, tendo em vista que “em qualquer relação de ensino, a essência da relação consiste em avaliar a competência do adquirente”, as regras criteriosais portanto permitem reconhecer o alcance dos critérios disponíveis por parte dos adquirentes. Tais critérios se configuram como regulativos quando relacionados à conduta, caráter e modos de comportamento, ou instrucionais (discursivos), quando voltados à resolução de problemas ou produção de um segmento de escrita/fala (BERNSTEIN, 1996).

O artigo está organizado da seguinte forma: situamos inicialmente a metodologia e o local da pesquisa e na sequência, apresentamos as discussões que envolvem concepções acerca da prática pedagógica no contexto da escola, o currículo de Língua portuguesa na perspectiva do Campo Recontextualizador Oficial (CRO), por meio da análise de documentos oficiais e finalizamos com as observações que nos possibilitaram visualizar as regras da prática pedagógica presentes no currículo de Língua Portuguesa em sala de aula, considerando o campo recontextualizador pedagógico (CRP).

2. Situando a metodologia e o lócus da pesquisa

A produção dos dados efetivou-se por meio de uma pesquisa etnográfica. A etnografia, no contexto das pesquisas educacionais, contribui para a melhor compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem que ocorrem no interior da escola, conforme aponta Eugenio (2017).

A pesquisa contou com observações de um total de 28 aulas de Língua Portuguesa e entrevistas semiestruturadas com a professora para a produção dos dados. As observações foram realizadas no turno vespertino, em uma turma multisseriada do 3º e 4º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública inserida na comunidade quilombola de Lagoa de Maria Clemência, localizada a 13 km do centro do município de Vitória da Conquista, BA. Trata-se de uma comunidade certificada e reconhecida pela Fundação Cultural Palmares.

Para caracterização da prática pedagógica, utilizamos instrumentos adaptados do Grupo Essa (Grupo de Estudos da Sala de Aula), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e que apresentam indicadores que nos permitem compreender o que e o como da prática pedagógica.

Os indicadores favorecem o desenvolvimento da análise dos graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica, com uma escala que varia entre muito forte (C++, E++) e muito fraco (C--, E--).

3 Conceituando prática pedagógica

A forte estrutura conceitual e poder explicativo da teoria de Bernstein (1996) nos possibilita melhor compreender como se estabelecem as relações que desencadeiam os processos de ensino-aprendizagem, traduzidos na transmissão-aquisição dos conhecimentos.

Bernstein (1996), ao evidenciar em sua teoria o interesse pela forma como se constitui a comunicação pedagógica, identifica na prática pedagógica uma lógica interna traduzida em regras que são subjacentes à sua realização. A forma como essas regras se fazem presentes determinará as modalidades pedagógicas, que segundo o autor se distinguem em prática pedagógica visível (PV) e prática pedagógica invisível (PI). Segundo Bernstein (1984, p.26), “Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de sua transmissão, mais visível a pedagogia.”

Sua concepção de prática pedagógica não se limita ao contexto da sala de aula, dado que uma relação entre médico e paciente, arquitetos e planejadores, também pode ser compreendida como tal. Para ele, a atividade pedagógica se relaciona ao contexto social onde se inserem processos de produção e reprodução culturais, e busca evidenciar as regras subjacentes à prática, bem como a construção social do discurso pedagógico.

Algumas pesquisas tem se baseado em alguns de seus trabalhos empíricos, a fim de melhor analisar como tem se desenvolvido os processos e conteúdos que ocorrem no interior da sala de aula, a exemplo de Buffe (2005), Pires et al (2004), Silva (2014), Eugenio (2009, 2017), Santos (2016), Bezerra (2018), Coelho (2017).

Conforme Eugenio (2017, p.62):

O que Bernstein procura evidenciar em seu trabalho é a lógica interna presente no discurso pedagógico e suas regras de construção, circulação, contextualização e transformação. Seu trabalho oferece elementos que possibilitam compreender como os diferentes discursos produzidos pelas reformas curriculares são reinterpretados no interior das instituições educacionais.

As relações sociais instituídas na sociedade imbricadas pelos princípios de poder e controle, ao se constituírem no âmbito da escola, nos levam a compreender que o conhecimento a ser transmitido no contexto da sala de aula, também sofre influências significativas desses elementos, constituídos nas relações sociais estabelecidas que, para Bernstein (1996), se associam às práticas.

Os conceitos de classificação e enquadramento desenvolvidos pelo autor tornam-se fundamentais para esse entendimento, posto que contribui para caracterização das modalidades da prática, descritas pelo teórico como pedagogia visível ou pedagogia invisível. Segundo Bernstein (1984), classificações e estruturas rígidas evidenciam uma pedagogia visível; por sua vez, classificações e estruturas menos rígidas apontam para o desenvolvimento de uma pedagogia invisível.

No campo empírico, classificação e enquadramento encontram-se relacionados dentro das formas de interação no cotidiano da sala de aula. As relações de poder estabelecem e reproduzem as diferenças operando sobre as relações; “entre categorias”, entre os grupos, discursos e sujeitos limitando os espaços, enquanto o controle determina as formas legítimas de comunicação que devem ser articuladas por cada uma dessas, estabelecendo como se dá as relações “dentro das categorias” (BERNSTEIN, 1998).

As formas de interação são reconhecidas pela prática pedagógica e o discurso pedagógico se associa às categorias das relações, aos sujeitos e contextos. Para melhor compreender a maneira pela qual se constituem as relações de poder e controle presentes nas formas de comunicação, o autor propõe o reconhecimento de uma linguagem capaz de relacionar e descrever as relações do contexto macrosocial com o microssocial. Dessa maneira, nos possibilita analisar os processos que favorecem a reprodução cultural e seus processos de transmissão aquisição do conhecimento no âmbito escolar.

A ação pedagógica, portanto, deve ser analisada considerando os aspectos exteriores a seu contexto os quais interferem no seu desenvolvimento. De acordo com Sacristán (1998, p. 166):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

As análises de Bernstein sobre os funcionamentos internos dos tipos de prática pedagógica, contribuíram para melhor compreensão da forma como a escola reproduz por meio do currículo e do conhecimento nele corporificado e distribuído, as vantagens de classe social.

Uma investigação sobre os aspectos que envolvem a ação pedagógica, portanto, deve considerar os processos de transformação pelos quais o conhecimento científico se transforma em saber escolar e chega ao microcontexto da sala de aula. O deslocamento do conhecimento selecionado, produzido e organizado nas instâncias do macrocontexto para o microcontexto da sala de aula se identifica no conceito de recontextualização assegurado por Bernstein e diante dos dois campos definidos pelo autor, a saber, campo recontextualizador oficial (CRO) e campo recontextualizador da prática (CRP). Valemo-nos do CRO (campo recontextualizador oficial) no próximo item para melhor apresentar a análise do currículo de Língua Portuguesa nos documentos oficiais, bem como sua recontextualização.

4 O currículo de Língua Portuguesa para os anos iniciais, a proposta do campo recontextualizador oficial

Conforme Bernstein (1996, p.272), criado e dominado por suas agências, autoridades ou departamentos, o campo recontextualizador oficial (CRO) define-se por “regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos

pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão”.

Nossa análise dos pressupostos presentes no discurso oficial para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais tomou como documentos curriculares as propostas do PNAIC (Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa proposto pelo Ministério da Educação por meio da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012 e cujo foco estava na formação continuada de professores alfabetizadores. Seu objetivo era assegurar o direito ao processo de alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ao final o 3ºano do Ensino Fundamental, e estava restrito às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Há clara vinculação do programa com a meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE), que define que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 3ºano do ensino fundamental.

A adesão ao PNAIC foi opcional para Estados, Municípios e o Distrito Federal. Os municípios comprometiam-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II: Realizar as avaliações anuais aplicadas pelo INEP para os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e III: Os Estados deveriam apoiar os municípios que aderiram ao Pacto (BRASIL, 2012).

A partir de 2015, a formação deixa de contemplar apenas as disciplinas de Português e Matemática, ampliando para as outras áreas do conhecimento de maneira integrada, instituindo-se na educação integral das crianças no início do processo de escolarização.

O PNAIC se propôs a apoiar-se em quatro eixos de atuação a saber:

- 1) formação continuada presencial para professores e seus orientadores de estudo;
- 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e
- 4) gestão, o controle social e a mobilização (BRASIL, 2012, p.22).

Um conjunto de cadernos distribuídos para gestores e para equipe pedagógica das instituições escolares apresenta uma proposta de ampliação das discussões sobre a alfabetização de crianças até 8 anos de idade, na perspectiva do letramento. Em 2013, foram publicados e distribuídos 04 Cadernos de Formação. Nesse mesmo ano, também foram publicados os Cadernos de Língua Portuguesa, um para cada ano do processo de alfabetização proposto pelo Pacto e abordando temas e conceitos do sistema de escrita alfabética.

O contexto onde se deu sua implementação nos leva até alguns aspectos tais como; apresentação dos baixos índices dos resultados das avaliações em larga escala sobre os níveis de alfabetização no país, baixo desempenho escolar, discussões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores. Tais aspectos suscitaram o interesse pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem definir o que seria mais relevante no processo de alfabetização das crianças das escolas públicas.

Segundo consta no documento curricular de apresentação do PNAIC, outras tentativas de ações com foco nos processos de alfabetização já haviam se instituídos anteriormente, dentre eles o programa Toda Criança Aprendendo (TCA), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento, sendo esse último considerado influenciador do desenvolvimento do PNAIC, uma vez que tinha como objetivo a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática.

O PNAIC contou com uma série de materiais curriculares no formato de cadernos distribuídos para gestores e equipe pedagógica das instituições escolares apresenta uma proposta de ampliação das discussões sobre a alfabetização de crianças até 8 anos de idade, na perspectiva do letramento e do numeramento, conforme apontam as pesquisas de Gomes (2019) e Souza (2018).

Pesquisas como as realizadas por Alferes (2017) apontam que há indícios de uma pedagogia mista neste programa, tendo em vista que sua proposta fundamenta-se no modelo pedagógico de competência articulado com elementos do modelo de desempenho.

No que concerne à Base Nacional Comum Curricular- BNCC, formulado sob a coordenação do MEC com a participação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, se define como um documento de caráter formativo. Contendo 600 páginas, comprometido com a educação integral, reconhece a perspectiva do desenvolvimento humano de maneira global, regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio a fim de garantir o direito à aprendizagem.

Nessa perspectiva, o documento descreve competências gerais que devem garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada área, a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica e nas etapas que se referem a cada nível de escolaridade, sendo competência:

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.8)

No anos iniciais do ensino fundamental tem-se uma continuidade no que concerne à língua oral e escrita, desenvolvidas na Educação Infantil. O texto curricular da BNCC preserva a continuidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem entre as duas etapas da Educação Básica e propõe, para o ensino da Língua Portuguesa, o currículo organizado em quatro eixos, a saber: Oralidade, Análise linguística/semiótica Leitura/escuta e Produção de Textos.

Para cada um dos eixos acima, é proposto o seguinte enfoque curricular:

No eixo *Oralidade*, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo *Análise Linguística/Semiótica*, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo *Leitura/Escuta*, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo *Produção de Textos*, pela progressiva

incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

Na BNCC, o ensino fundamental se organiza por meio de cinco áreas do conhecimento, tendo o componente curricular de Língua Portuguesa inserido na área de Linguagens, com a finalidade de favorecer a participação dos estudantes em práticas diversificadas de linguagem. Vale ressaltar que o foco da ação pedagógica nesse documento se dá nos primeiros anos do ensino fundamental, portanto na alfabetização, com o intento de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, concomitantemente com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e práticas de letramento.

O componente Língua Portuguesa se encontra articulado com outros documentos e orientações curriculares, sobretudo aqueles produzidos nas últimas décadas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que se evidencia na defesa do direito à aprendizagem e na perspectiva do enfoque do texto numa abordagem que o reconhece como um gênero discursivo, o qual interage em uma diversidade de contextos nos quais os sujeitos se inserem. O componente de Língua Portuguesa se propõe a possibilitar aos estudantes a participação em experiências que envolvam a ampliação dos letramentos e posicionamentos críticos diante de práticas constituídas pela oralidade ou pela escrita e outras linguagens (BRASIL, 2018, p.65).

A análise desses documentos tornou-se relevante para desenvolvimento da nossa pesquisa, porquanto ao realizar uma investigação sobre o discurso recontextualizado no contexto da prática pedagógica e evidenciado no currículo de Língua portuguesa, faz-se necessário identificar o âmbito da sua produção (nível macro), definida por Bernstein como Campo Recontextualizador Oficial (CRO).

5 As regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa na sala de aula

Para a caracterização da prática pedagógica da docente no currículo, fizemos análise de episódios das observações realizadas em sala de aula, valendo-nos da linguagem de

descrição presente no discurso instrucional. Este discurso está relacionado aos conhecimentos mais específicos, “embute um discurso de competência (destrezas de vários tipos)” (BERNSTEIN, 1996, p.258).

5.1 Caracterização da professora em relação ao discurso instrucional (DI) – seleção

As regras de seleção são compreendidas como “os princípios que regulam quem controla a seleção da transmissão- aquisição, isto é, se o transmissor é quem procede sozinho a seleção dos conteúdos que integram o discurso, ou se o aquisidor pode interferir nessa seleção” (MORAIS et al. 2000, p.438). Sua aproximação com a Pedagogia Mista torna-se possível, quando o professor busca selecionar os conteúdos levando em consideração uma relação dos conteúdos escolares e os conhecimentos cotidianos de seus alunos a fim de que se crie um contexto favorável à aprendizagem de todos.

A seguir, apresentamos episódios de aulas empregando os indicadores utilizados para caracterizar a prática da professora quanto às Regras de Seleção nas perguntas dos alunos, em relação aos conhecimentos intradisciplinares, interdisciplinares, acadêmicos e não acadêmicos.

6.1. Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras de Seleção

Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos- Seleção dos Conteúdos (Relação professor-aluno)

Episódio 1 do dia 14/05/2019

- 1. Professora:** Ontem, voltando aqui pro módulo IV, fala Clara, pera só um instante...Fala.
- 2. Aluna (1):** Ó professora quase eu morria hoje.
- 3. Professora:** Por que?
- 4. Aluna (1):** Porque o carro tava entrando quase dentro da cerca.
- 5. Professora:** O que menina, não entendi, fala mais devagar.

6. **Aluna (1):** Ó quase eu ia morrendo porque o carro de pai com argamassa e cimento já entram...
7. **Professora:** O carro de seu pai tava com argamassa e cimento. (A aluna relatou todo o episódio).
8. **Professora:** Gente, ó atenção, psiu...
9. **Aluna (1):** Quase eu ia morrer.
10. **Professora:** Oh Clara,, graças a Deus que não aconteceu nada, vamo voltar aqui.
11. **Aluna (1):** Graças a Deus mesmo.

Episódio 2 – Aula do dia 03/06/2019

1. **Professora:** Ana, Ana...O narrador personagem Mike como é que é?
2. **Aluno(1):** O narrador...
3. **Professora:** O narrador personagem ele só dá conta da história ou ele faz parte da história?
4. **Aluno (1):** Ele também faz parte.
5. **Aluno (2) :** Ele também faz parte. **Marciano é o que?**
6. **Professora:** **Marciano é a mesma coisa que um extra-terrestre, um ser de outro planeta.**

Durante a realização das observações, não verificamos o aproveitamento de perguntas selecionadas pela docente para explicação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. No entanto, no episódio 1, registramos a inferência de uma aluna que relatou que havia ocorrido com ela, no momento em que a professora buscava retomar questões voltadas à interpretação de um texto do dia anterior. A docente permitiu à aluna uma descrição completa do fato.

Enquanto no episódio 2 também se mostrou solícita ao questionamento do aluno no momento em que trabalhava com o tema “tipos de narrador”. Tal ação nos levou a refletir que ao se deparar com situações semelhantes, onde os alunos interviessem com perguntas não referentes aos conteúdos trabalhados, considerando esse indicador, reconhecemos que a docente possui um enquadramento muito fraco (E--), quando aceita todas as perguntas, mesmo as que não tem nada a ver com o assunto que está sendo explorado.

Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações intradisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações (Seleção dos conteúdos- Relações intradisciplinares)

1. **Professora:** (...) eu vou ler o texto pra vocês e vou explicar qual é esse tipo de texto, um texto que fica na página 12 e eu vou explicar que tipo de texto é esse. Vocês já ouviram falar em textos dramáticos? Bora entender.
2. **Aluno (1):** Sim, eu já tô na página 12, é um texto chinês.
3. **Aluno (2):** É um conto.
4. **Professora:** Bora entender, é chinês mesmo. Carlinhos tá certo mesmo, psiu, é um conto olha só, Juliana presta atenção vocês sabem o que eu é um drama? Um texto que é caracterizado com drama, vocês já ouviram um texto que seja um drama?
5. **Aluno (3):** Não.
6. **Professora:** Não? Mas vocês já assistiram novela?
7. **Aluno (4):** Sim.
8. **Professora:** Já assistiram peça de teatro?
9. **Aluno (4):** Não.
10. **Professora:** Mesmo que seja uma peça simples encenada na escola? (...) Olha só, mas se em algum momento... (é interrompida por um aluno que fala sobre outro que estava chorando). Fica quietinho aí viu Joaquim, que eu vou ficar te observando.
11. **Aluno:** O que foi Joaquim?
12. **Professora:** Depois ele me conta. O que que é um drama, geralmente são peças teatrais que os atores eles encenam, eles vivem um personagem e eles precisam usar o tom e voz, da entonação adequada, usar da pontuação.

Na utilização da aprendizagem em novas situações, observamos que os conteúdos não são trabalhados de forma a contemplar situações em que esses possam ser utilizados pelos alunos. No episódio acima, a docente apresenta alguns questionamentos, entretanto, estes não se relacionam com novos contextos ou com o cotidiano dos estudantes. Neste caso, é possível reconhecer que a prática pedagógica da professora apresenta um grau de classificação muito forte (C++).

**Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações interdisciplinares, na utilização da aprendizagem em novas situações (Seleção dos conteúdos- relações interdisciplinares)
Episódio 1 do dia 30/04/2019**

1. **Professora:** Vocês conhecem alguém que já ficou em uma situação complicada por causa de fofoca?
2. **Aluno (1):** Já, já. Só que eu não falei por falar se não a gente mesmo vai tá fazendo fofoca.
3. **Aluno (2):** Não pode falar não pssora.
4. **Professora:** Ah, olha o que Carla falou, que ela conhece, mas que ela não pode falar o que aconteceu se não também ela estará fazendo fofoca. Muito bem, a gente pode sair por aí falando da vida dos outros?
5. **Alunos(em coro) :** Nãoooooooooo.

6. **Professora:** Interrompe...OH João e Alexandre, a gente gosta quando alguém sai falando da vida da gente?
7. **Alunos:** Não.
8. **Professora:** **Principalmente quando a gente não tem certeza. É a mesma coisa de a gente ficar aí só fuxicando, ó fulano fez isso, fulano aquilo outro, ó lá na rua tava fazendo tal coisa, isso não é (psiu), isso não é da conta, porque fofoca pode causar uma situação complicada, igual foi aqui na situação da árvore, Pedro né que é o autor do texto aí, ele nunca mais viu uma manga porque, por causa de uma?**

Episódio 2 dia 14/05

1. **Professora:** - Gente olha só, pessoal, oh Paloma, olha só ontem no módulo IV, o que que nós fizemos? Tinham 4 situações, gente atenção, ontem a pró fez o que? Distribui 4 situações pra o módulo IV que eles iam precisar usar de que? Argu...
2. **Alunos e Professora:** -mentos
3. **Professora:** O que são argumentos? É quando a gente tenta convencer alguém de algo né? Esses argumentos a gente pode fazer tanto na oralidade (não explica o termo) quanto a gente pode fazer o registro escrito também, não é Reinan? Tá prestando atenção, Reinan? Guarda aí a tabuada que agora não é aula de Matemática.

No decorrer das observações, não identificamos o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas de maneira que houvesse uma inter relação com os conhecimentos de Língua Portuguesa, as situações de aplicação nunca se referiam a outras disciplinas. Os alunos têm relevante participação nos diálogos, todavia, não são estabelecidas interações de aprendizagem com outras áreas. Podemos dizer que a prática pedagógica da professora apresenta um enquadramento muito forte (E++), mas com fortes indícios de preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

**- Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, na utilização da aprendizagem em novas situações
Seleção dos conteúdos (relações intradisciplinares)**

Episódio 1 do dia 04/05/2019

1. **Professora:** O módulo III vai fazer a atividade sobre a carta ao leitor, o módulo IV a gente vai entender o que que é uma propaganda e como faz uma propaganda e pra que que serve uma propaganda, tá bom, então faz aqui, um semi círculo pra não fazer barulho é só fazer aqui depois é só trocar o lugar, Olha só, vamos entender aqui

- ó...PSIU. Gente ó, vamos ver aqui o que que é uma propaganda. Me fala aí uma propaganda serve pra que?
2. **Aluno** - Propaganda?
 3. **Professora:** - ã, fala aí.
 4. **Aluno (1):** - Propaganda pssora.
 5. **Aluno (2):** Comercial.
 6. **Professora:** - Ó Ícaro tava me falando aqui ó...- oh Lara, atenção. João Pedro tava me falando aqui pra que quer serve uma propaganda. Pra que que serve uma propaganda, gente? Heim, Carlinhos?
 7. **Aluno (1):** - Pra anunciar lojas, pra anunciar mercados.
 8. **Professora:** - E qual é o objetivo da propaganda, gente?
 9. **Aluno:** - Atrair clientes. (A)
 10. **Professora:** - Atrair clientes. Antônio, pera aí, é pra atrair , convencer a comprar o que?
 11. **Alunos:** O produto.
 12. **Professora:** Ou um serviço, também pode ser né? Psiu. Pra comprar um serviço. Quando uma clínica ela tá entregando lá no centro panfletinho ,quando uma clínica lá no centro ela entrega uma clínica odontológica , ela está entregando um panfletinho tá vendendo um produto ou um serviço?
 13. **Aluno (2):** - Produto.
 14. **Professora:** - Produto?
 15. **Aluno(2):** - Serviço.
 16. **Alunos e professor:** Um ser- viço.
 17. **Professor:** - O serviço do dentista, agora se...psiu...uma loja tá fazendo por exemplo a propaganda de uma geladeira, ela tá vendendo um produto ou um serviço?
 18. **Coro:** - Um produtoooooo.

A professora finaliza lendo o conceito de propaganda descrito no “bloco” de atividades xerocadas distribuídas para o módulo IV.

A docente utiliza com pouca frequência ou de maneira bastante pontual situações associadas ao cotidiano dos alunos a serem aplicadas nos conteúdos de Português. Ela estimula a participação dos estudantes. Pelo episódio acima, verificamos que perguntas e respostas ditam as regras sequenciais da aula. Há um enquadramento forte (E+), mas também com indícios de uma pedagogia mista.

Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras da Sequência

A transmissão dos conteúdos presentes no currículo se dá por meio de regras que se referem à uma progressão (o que vem antes e o que vem depois). Seguem abaixo os indicadores que nos possibilitaram caracterizar a prática da professora no que concerne às regras de sequenciamento, na exploração/discussão e recapitulação dos conteúdos.

Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo – (Sequência dos conteúdos- Relação professor-aluno)

Episódio do dia 24/04/2019

1. **Professora:** Pessoal, vamos voltar aqui. Vamos todos participar, **mas eu vou pedindo para cada um falar.**
2. **Aluno:** - Posso falar, pssora?
3. **Professora:** - Não, vamos dar oportunidade para quem ainda não participou.
Após a correção a professora solicita aos alunos:
4. **Professora:** Vocês agora vão pegar o caderno de Português. E os dois módulos vão fazer a atividade. Façam ligeirinho, quanto mais conversam mais atrapalham os outros.
5. **Aluno:** - Pssora, essa atividade é pra casa?
6. **Professora:** É sim, seria pra aqui, mas depois do intervalo já tenho outra atividade

Episódio 2 do dia 23/04/2019

1. **Professora:** E aí quando eles chegaram eles deram, eles avistaram um monte e eles deram um nome, esse nome de Monte Pascoal, mas por que deram o nome desse monte de Monte Pascoal? Quem sabe?
2. **Aluno:** Pascoal por causa que não tinha nome.
3. **Professora:** Porque eles chegaram aqui num domingo de ...
4. **Aluno:** Páscoa.
5. **Professora:** Páscoa, eles chamaram aquela, aquele monte de monte Pascoal.
6. **Aluno:** Oh pró, repete esse vídeo mais uma vez.
7. **Professora:** Depois, viu Alana, porque a gente tem outras atividades. Olha só, vamos analisar essas imagens aqui?

A sequência da aula e, conseqüentemente, do currículo de Língua Portuguesa, segue uma ordem rígida ditada pela professora, mesmo com a participação dos alunos, denotando um enquadramento muito forte (E++).

Contexto Instrucional (DI) – Sequência na recapitulação dos conteúdos – Sequência dos conteúdos- Relação professor- aluno
Episódio do dia 12/06/2019:

1. Professora: - Gente, psiu, agora é do módulo, IV, é o que Alana, gente o módulo III qual era a atividade que era pra responder a carta para ... ó do módulo IV, era pra responder a carta pra quem?
Aluno: - Glorinha.(A)

2. Professora: - Glorinha fez um monte de pergunta ao pai dela não foi?

Aluno: - Professora, posso falar?

3. Professora: Pera aí. Deixa eu...gente olha só como a falta de escuta , a falta de escuta, faz a gente confundir as coisas. Ontem a pró falou, Glorinha fez três perguntas pro pai dela. Qual era a atividade? Escrever uma carta pra Glorinha escolhendo uma das perguntas. Quem respondeu tudo, bem, mas só precisava responder.

4. Aluno: - Eu vou apagar tudo

5. Professora: - Não Davi, não apaga, não.

6. Aluno: - Eu apaguei a minha.

As observações e determinados aspectos abordados durante a entrevista, nos induziram a perceber que a professora faz uso de textos xerocados em alguns momentos trazidos por ela e em boa parte das aulas, as atividades desenvolvidas no livro didático predominam. Neste episódio, quando busca rever elementos presentes no gênero textual carta, ao recapitular o conteúdo, segue uma ordem selecionada com polarização do discurso da professora sem intervenção dos alunos. Caracterizamos a sua prática com um grau de enquadramento muito forte (E++).

6.3 .Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras da Ritmagem

As regras de ritmagem referem-se ao tempo em que se espera que os conteúdos sejam adquiridos pelos alunos (adquirentes), uma vez que já seguem uma sequência. Segundo nosso

teórico, essa representa “a velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” Bernstein (1996,p.97). Apresentamos abaixo os indicadores para caracterização da prática da professora na exploração/discussão dos conteúdos, nas perguntas dirigidas à turma e/ou individualizadas e nas perguntas dos alunos.

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na exploração/discussão dos conteúdos

Episódio 1 do dia 24/04/2019

Professora: Antes de retomar o assunto que trabalhamos anteontem, vamos relembrar aqui o que a professora que veio me substituir trabalhou na segunda. Ela corrigiu a atividade com vocês, de dígrafo e rr, ela fez a correção no quadro, deu visto?

Aluno (1) : - Sim.

Aluno (2): - Não.

Professora: Antes de eu ler o texto pra vocês, vamos retomar o que são dígrafos?

Ela apresentou o conceito e listou exemplos no quadro. Os alunos seguem descrevendo também exemplos e quando estão incorretos, a professora busca corrigi-los. Alguns alunos começam a ficarem dispersos e a professora questiona:

Professora: O que estou falando sobre dígrafo?

Aluno(1): - Não sei.

Professora: - Não sabe porque não entendeu, oU não sabe porque não prestou atenção?

Ela retoma dando outros exemplos, não apresenta outra possibilidade de intervenção. No entanto, volta a questionar os alunos se ainda teriam possíveis dúvidas quanto ao conteúdo trabalhado.

Professora: - Todo mundo entendeu?

Aluno (3): - Sim.

Alguns responderam positivamente.

Professora: - Já que ficou entendido, vamos passar para o texto.

No episódio 1, a professora, ao explicar o conteúdo dígrafos, retoma por meio de uma atividade já trabalhada e amplia trazendo outros exemplos, se preocupando em atender às dúvidas dos estudantes antes de prosseguir com outra atividade, contudo, não apresenta atividades diversificadas para explorar o conteúdo. Na exploração dos conteúdos de Língua Portuguesa, perguntas e respostas ditam o ritmo da aula. Há um enquadramento forte (E+), mesmo quando os discentes são estimulados a participar.

**Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas – (Ritmagem- Relação professor- aluno)
Episódio do dia 19/06/2019**

1. **Professora:** - Olha só gente o que que acontece com os encontros, com os encontros que estão no início da palavra ó, como gnomo.
2. **Aluno(1):** Consonantal.
3. **Professora:** Sim, mas o que acontece com os que estão no início da palavra só, gnomo, pneumonia é ditongo, deixa eu ver, os encontros que estão aí no início da palavra como gnomo, pneumonia, psicólogo, ficou faltando psicólogo ó, psicólogo. (Separa a sílaba). (...) pseudônimo, acontece o que com eles, esses encontros vocáli...consonantais, psiu, esses encontros consonantais no início da palavra eles se separam ou eles ficam juntos?
4. **Alunos (1): Separam.**
5. **Professora: Separam?**
6. **Professora: Separam ou ficam juntas heim? Elas não se separam.**

Verificamos em nossas observações que a professora estimula a participação dos alunos em suas aulas. Ela faz perguntas com frequência e quando os discentes não respondem conforme o esperado, ajuda-os a construir a resposta, oferecendo elementos para que consigam melhor compreender o conteúdo antes de passar para outra pergunta, evidenciando um grau de enquadramento forte (E+).

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos – (Ritmagem Relação professor-aluno)

Episódio1 do dia 10 /05/2019 (Produção de carta)

1. **Aluno (1)-** Mas aqui não tem destinatário, aqui não tem.
2. **Professora:-** Não tem o nome, não tem o nome destinatário, mas a gente que sabe que eu falei que tem nos envelopes que uns vem e outros não vem, essa abinha aqui ó é o destinatário, quem vai re- ce ber e aqui quem está enviando,o remetente, aqui na frente ó vai o remetente aqui é o remetente.
3. **Aluno (1)-** Oh pssora, tem que escrever remetente?
4. **Professora:** - Não precisa, gente remetente e quem envia não precisa escrever a palavra remetente, mas precisa escrever ó quem tá mandando , quem é o remetente é

quem remetente, é quem manda e o destinatário quem recebe. Destinatário é quem vai receber.

5. **Aluno (2)**- Oh professora aqui é pra pular linha?
6. **Professora:** - Aqui você escreve o seu nome e aqui nessa parte o Glorinha e o endereço de Glorinha que vocês , oh gente , nessa parte aqui ó.
7. **Aluno (3)** - É pra nós inventar o endereço?
8. **Professora:** -Um endereço pra Glorinha, invente.
9. **Professora:** - Ora Carlinhos, gente olha só, atenção, aqui é o nome de vocês e o endereço de vocês, nessa parte aqui o da abinha do , o cep, a rua, a cidade e o número da casa, cê colocou o cep? Mas vem cá e vocês já viram quando recebe, oh Alana, quando recebe uma carta, mas quando a gente manda uma carta a gente não tem que preencher o envelope?
10. **Aluno (3)**- Sim.

Nesse episódio, a professora Cecília está corrigindo no quadro, uma atividade na qual se insere o conteúdo gramatical “encontro consonantal”. Os alunos de um dos módulos acompanham a correção participando, enquanto os do outro grupo aguardam a professora determinar a atividade que será desenvolvida. Ela busca responder de forma a atender a toda a turma, para tal, faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos. Sendo assim, caracterizamos a prática da professora Cecília com um grau de enquadramento fraco (E-).

6.4 Caracterização da Prática da Professora em Relação ao Discurso Instrucional (DI) com as regras dos Critérios de Avaliação

A avaliação é um aspecto que se insere em toda relação pedagógica, portanto o adquirente tem sua competência avaliada (BERNSTEIN, 1996). Com o intento de caracterizar a prática da professora quanto aos critérios de avaliação observados durante as aulas, selecionamos em relação às regras criteriosais os indicadores na relação professor- aluno quanto à exploração/ discussão dos conteúdos, antes dos trabalhos e após a realização das atividades.

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos (Critérios de avaliação Relação professor/aluno)

Episódio 1 do dia 04/06/2019

1. **Professora** Gente, psiu, oh Dafini e Naira olha só, aí vocês vão escrever ó professora, ontem fulano faltou a aula por isso por isso por isso, um abraço. Aí cê põe o nome do responsável , se é o pai, se é a mãe.
2. **Aluno(1)** Mas precisa escrever tipo se ele tiver falando com a professora ou só o nome dele?
3. **Professora:** - Gente, o bilhete, o local, a data, a data é que dia ? Hoje, qual é a data de hoje?
- OS ALUNOS FALAM JUNTO COM A PROFESSORA.
4. **Professora-** Qual é o local?
5. **Professora:** - Baixão, vírgula , 04 de junho de 2019. Professora, ontem fulaninho não foi à aula por isso, por isso, por isso .
6. **Aluno (2)-** Ontem Joana não foi à aula.
7. **Professora:** - No final, abraço ou um beijo. Quem é que é o responsável ? Psiu.
8. **Professora:** - Módulo III, módulo III, Franciele pega o caderno de Português aí.
- ELA VAI ATÉ O QUADRO PARA COPIAR A ATIVIDADE.
9. **Professora:** - Gente, gente oh Franciele.
10. **Aluno (3)-** É pra quem professora?
11. **Professora:** - Pro módulo III.
12. **Aluno (1)** - OH PSSORA, ME DÁ UMA DICA DO endereço aí.
13. **Professora:** - O endereço é onde a pessoa mora. É o nome da rua, o número da casa , o bairro e a cidade, a cidade faz parte do endereço também.
14. **Aluno (1):** A pssora, vou fazer isso não. Vai ficar incompleto.

Neste episódio, foi possível perceber a tentativa da professora em explicar os alunos de forma que houvesse a aquisição do conteúdo. No entanto, esse objetivo parece não ter sido alcançado, uma vez que os alunos ao final não conseguem compreender e ainda se sentem desmotivados a realizar a atividade.

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação antes dos trabalhos Critérios de avaliação- Relação professor- aluno

Episódio 1 do dia 03/06/2019

1. **Professora:** - Carlinhos, senta aí direito por favor, gente olha só como prometido eu já trouxe os conteúdos da prova da semana que vem das avaliações que vocês vão estudar.
2. **Aluno(1):** - Eu já tenho isso daí no caderno.
3. **-Professora:** Não, não tem não porque eu não entreguei ainda. Olha aí, aí vocês vê onde vocês colam. Eu vou entregar , mas não é agora não viu Joana.

4. **Aluno (2)**- Isso aí é de Português né?
5. **Professora**:- Não é só de Português não. Todas as disciplinas.
6. **Aluno(3)** - Português, Matemática, Geografia, Português.
7. **Professora**: - Os conteúdos que vocês vão estudar pra as avaliações da semana que vem. Essa semana o que eu nós vamos fazer, a pró , essa semana a pró não vai trabalhar nenhum conteúdo novo com vocês, o que que a 'pró vai fazer, vai fazer revisão do que nós já estudamos do que nós já vimos porque se ainda resta alguma dúvida se ainda tiver alguma dúvida a gente vai ter essa semana pra poder sanar as dúvidas viu? Que às vezes tem alguma coisa Carlinhos , as vezes tem alguma coisa que a gente não conseguiu guardar , ou que passou a aula, ou que a gente esqueceu, então a gente vai...
8. **Aluno(2)** - Tá tudo no caderno.
9. **Professora**: - Tem essa semana pra poder guardar tirar dúvida viu? Se caso ainda restar alguma dúvida. GENTE ATENÇÃO, atenção deixa eu só explicar aqui ó, oh Vitor, Vitor, Vitor e Jonatan. Ó a avaliação, psiu, os assuntos da avaliação, tudo aquilo que a gente já estudou, tudo que nós já estudamos. (Lista os conteúdos que serão cobrados na avaliação).
10. **Professora**: - Então gente ó o tanto de coisa que a gente já estudou, olha o tanto de coisa que nós já estudamos aí nesse primeiro trimestre e agora a gente vai ver o que foi que vocês já aprenderam o que foi que vocês consolidaram o que ainda precisa aprofundar no segundo trimestres o que falta consolidar, então , a gente ai ter essa semana pra poder revisar. O módulo III EU VOU PASSAR Uma atividade no quadro também de revisão.

O episódio 1 descreve o aviso da professora acerca das avaliações referentes ao trimestre que são realizadas na semana seguinte. Ela lista os conteúdos que serão avaliados, contudo, não destaca o valor que será atribuído. Na ocasião da entrevista, apontou que leva em consideração além das avaliações apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação, a avaliação contínua, entretanto durante as observações, a maneira como aconteceria não foi descrita para os alunos, tal descrição poderia favorecer o entendimento de como estariam sendo avaliados durante o trimestre.

Durante esse tempo, a docente fez uso dos “vistos” no caderno e distribuiu alguns trabalhos em grupo para um dos módulos (4º ano), apontando que tais escolhas se associam à proposta de avaliação. A professora diz aos alunos que os conteúdos têm que ser avaliados e

que, para isso, farão trabalhos de avaliação, sem apontar detalhes de como serão realizados. Desta forma, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento muito fraco (E--)

- Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação nos trabalhos/atividades após a realização das atividades - (Critérios de avaliação Relação professor-aluno)

Episódio 1 do dia 07/05/2019 p.25 26

1. **Professora:** -Alexandre Darlison, oh Alexandre, calma que eles vão apresentar. (P)
2. **Aluno(1)-** Mas por que pssora?(a)
3. **Professora-** Você vai falar qual foi o produto que vocês, o pensa aí , que vocês estão fazendo uma propaganda , tem que ser convincente viu? (P)
4. **Professora-** Qual é, fala aí o que que é que vocês vao dar pra mãe de vocês? Gradoso, Gradoso é o que gente? Celular.
5. **Aluno(1)-** Celular? Qual é a propaganda desse celular?
6. **Professora:** - Qual é o slogan desse celular?
7. **Aluno(2)-** Ele vai ligar você à sua mamãe.
8. **Professora:** - Para ligar ó o slogan, o slogan tem a ver com a imagem?
9. **Aluno(2)-** Tem.
10. **Professora:** - O celular não é pra ligar?
11. **Aluno(2)-** É. (a)
12. **Professora:-** Então o slogan deles é “Pra ligar você à sua mamãe.” Mostra aí a imagem do celular. Fala aí o preço desse celular.
13. **Aluno (1)-** 1.400.
14. **Professora:-** E qual é a condição de pagamento?
15. **Aluno (1)-** 10.(a)
16. **Professora:** - 10 de quanto?
17. **Professora:** - Fala aí os meninos 10 parcelas de quanto? Questiona para o grupo. (P)
18. **Aluno:** (2) - 10 parcelas de 140,00.
19. **Professora:-** E cês acham que com essa propaganda ces vao conseguir convencer alguém a comprar?Tá convincente gente?
20. **Aluno(2):** Não.
21. **Professora:** - Tá? Então mostra aí o produto deles? Tá bonito gente, esse produto aqui?(P)
22. **Aluno (1):** - Sim.
23. **Professora:** - Pra ligar vocês a sua mamãe então se você quiser falar com sua mãe, compre um Cadoso de 1.400 reais. Os meninos falaram que tá super barato.
24. **Aluno(3):** -Cadoso? Isso existe mesmo?
25. **Professora:-** Deixa ali que depois eu vou colar, palmas pro grupo, gente.

A pontuação dada à proposta de atividade em grupo já havia sido descrita pela professora, o valor atribuído seria 1 ponto. Após a construção da propaganda durante sua apresentação oral foi apontando para os alunos o que estava incompleto/incorreto, aceitando a produção dos alunos, entretanto, as perguntas que faz é no sentido de esclarecer essa produção. Observamos que na sequência não houve uma retomada com explicações mais pormenorizadas. Sendo assim, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento muito fraco (E--).

O Grupo ESSA, ao ampliar as discussões da teoria bernsteiniana por meio de estudos empíricos, descreve que a Pedagogia Mista é considerada a modalidade da prática que mais favorece o desenvolvimento e aumento do nível de aprendizagem dos alunos, sobrepondo-se ao efeito do estatuto social das crianças (PIRES, 2001).

As observações e registros das aulas no diário de campo contribuíram para a caracterização das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula que definiram a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa. Nosso intento se voltou a analisar a relação entre as características sociológicas que definem o contexto instrucional. Os resultados evidenciaram uma prática docente que assume a configuração de um controle muito forte centralizado na professora, assim associada à Pedagogia Visível, com o predomínio de regras explícitas e o conteúdo explicitamente regulado pelo transmissor.

Quando analisamos as características do contexto instrucional considerando as regras discursivas de seleção em relação “às perguntas dos alunos”, o controle da seleção é determinado pela professora, no entanto, ela aceita as perguntas dos alunos. Quanto aos indicadores “intra e interdisciplinar”, distancia-se da Pedagogia Mista, não se estabelecem constantes aproximações dos conhecimentos afins da área de linguagens ou de outras áreas de conhecimento. Oferecer situações que inter-relacionam os conteúdos da mesma área ou mesmo de áreas distintas poderia favorecer o alto nível de proeficiência investigativa, tendo em vista as correlações que poderiam se instituir e estimular o aumento do nível da aprendizagem e construção do conhecimento.

No que se refere à sequência, também foi possível verificar uma aproximação com a Pedagogia Mista, uma vez que na tentativa de atender a seus objetivos, é a professora quem escolhe e determina os conteúdos a serem trabalhados, inseridos em seu planejamento.

O compassamento/ritmagem se define pelo espaço de tempo que o aluno tem para aprender. No intento de caracterizar a prática da professora considerando tal regra, utilizamos três indicadores quais sejam: “Na exploração/discussão dos conteúdos”, “Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas” e “Nas perguntas dos alunos”. Nos primeiros indicadores antes de dar sequência com outro conteúdo, há o estímulo por parte da professora para que haja a participação efetiva dos alunos e uma busca por sanar as dúvidas apresentadas, todavia, não se desenvolvem momentos que disponibilizem reflexões que o ajudem a construir as respostas. Sobre o último indicador utilizado, permite que haja pausas durante sua explanação para o esclarecimento de dúvidas estabelecendo certa interação com os alunos.

No que concerne aos critérios de avaliação, a professora, no indicador “exploração/discussão dos conteúdos”, transmite os conteúdos de Língua Portuguesa utilizando explicações mais pontuais, com poucas ilustrações ou utilização de outras formas de exploração do conteúdo, o que pode contribuir para dificuldades de aquisição do conhecimento. Por fim, observamos que os critérios de avaliação de maneira geral não eram evidenciados para os alunos. Valorizar a apresentação desses critérios de maneira mais explícita pode tornar-se importante para os adquirentes, uma vez que tendo conhecimento das ações esperadas diante da realização das atividades propostas é possível alcançar melhores desempenhos.

Sistematicamente a prática da professora pode ser assim caracterizada conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Caracterização da prática pedagógica da docente

Contexto Instrucional (DI) – Seleção			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	Descrição
Nas perguntas dos alunos	E+	E--	A professora aceita todas as perguntas e inferências dos alunos, mesmo que não tenha ligação com a proposta no momento da sua fala. Na relação intradisciplinar, não são usadas situações de aplicação dos conteúdos e nas relações interdisciplinares, a professora não utiliza conteúdos de outras áreas. Nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, a docente com pouca frequência ou de maneira muito pontual apresenta situações relacionadas ao cotidiano dos alunos relacionando aos conteúdos de Língua Portuguesa.
Relações intradisciplinares	C- -	C++	
Relações interdisciplinares	E- -	E++	
Relações entre conhecimento acadêmico e não acadêmico	E- -	E+	
Contexto Instrucional (DI) – Sequência			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	
Na exploração/discussão dos conteúdos	E+	E++	O planejamento realizado pela professora inclui o alcance de objetivos que tendem ao desenvolvimento

Na recapitulação dos conteúdos	E+	E++	vimento da aula por meio de escolhas e de-terminação sequencial feitos prioritariamente pela docente.
Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	O ritmo da aula é determinado pela professora, no entanto, diante dos questionamentos apresentados pelos alunos, permite algumas pausas para melhor esclarecê-los.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E- -	E+	
Nas perguntas dirigidas à turma ou individualizadas	E- -	E-	
Nas perguntas dos alunos	E- -	E-	
Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação			
Indicador	Pedagogia Mista	Resultados	
		Prática da professora	É possível perceber um esforço por parte da professora em desenvolver as explicações, entretanto o que se apresentam são dúvidas com muita frequência, o que demonstra pouca clareza nas informações quanto ao que ela espera, em relação à realização das propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.
Na exploração/discussão dos conteúdos	E++	E-	
Antes dos trabalhos a realizar	E++	E- -	
Após a realização das atividades	E++	E++	

Fonte: Organizada pelos autores e inspirada em Santos (2016).

Considerações finais

Tendo como base os pressupostos teóricos do sociólogo Bernstein, apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa que buscou caracterizar a prática pedagógica de uma docente nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola quilombola dos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise contou a descrição das regras discursivas associadas ao discurso instrucional por meio do emprego de indicadores e da seleção dos episódios de aulas para a caracterização da prática pedagógica da professora. Observamos a predominância dos aspectos que aproxima a prática pedagógica do modelo da Pedagogia Visível, com indícios de elementos da pedagogia mista que, conforme Santos (2016), permitiria que os professores, ao levarem em conta todos os estudantes presentes em sala de aula, contribuíssem de fato para elevar o desempenho daqueles em situação de desvantagem, como é parte dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento dos pressupostos da pedagogia mista não é tarefa fácil diante dos tantos desafios enfrentados pela docente em seu cotidiano, quais sejam: defasagem idade e série dos alunos; turma multisseriada; exigências por parte de agências exteriores para o cumprimento de avaliações pré- estabelecidas a serem aplicadas para fins de apresentação de resultados, sem que haja um acompanhamento pedagógico com uma investigação anterior acerca das dificuldades de aprendizagem e demandas da turma. Ademais, a proposta curricular segundo a professora não insere a realidade das turmas multisseriadas e da educação escolar quilombola.

No que concerne aos documentos oficiais analisados, concordamos com Bernstein (1996, 1998) quando descreve que os saberes são constantemente recontextualizados. Dessa forma, o dispositivo pedagógico, conceito definido pelo teórico que nos permite compreender o caminho percorrido pelo conhecimento, permite que ocorram as variadas interpretações e

transformações sobre esse, que ao se deslocar do campo oficial até sua chegada no microcontexto da sala de aula, deixa de ser original. O PNAIC apesar da sua descontinuidade, trouxe a ampliação de discussões sob vários aspectos relacionados às propostas de ensino da Língua Portuguesa, desenvolvidas no documento posterior, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre esse último, acreditamos na necessidade de ater-se a discussões que envolvam uma avaliação sobre as lacunas e concepções ainda confusas presentes sob vários aspectos, como aponta Carth (2018).

No que tange ao fato de a escola estar inserida numa comunidade quilombola, não foi possível identificar na proposta curricular elementos que favoreçam o desenvolvimento das premissas descritas nos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Segundo a docente pesquisada, até a data em que realizamos a pesquisa, ela não havia participado de nenhuma formação acerca desta temática. Há alguns projetos pontuais acerca das relações étnico-raciais no mês de novembro, os quais remetem aos temas da “Consciência negra”.

Referências

ALFERES, Marcia. A. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio, 1984.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidade: teoria, investigación y crítica**. Diretor de la colección: Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BEZERRA, D. S. B. **As regras da prática pedagógica no currículo de ciências e língua portuguesa na educação de jovens e adultos**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Formação de Professores (PROFA). **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07jul.2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Guia Geral**. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BUFFE, A. Lúcia P. **Compreensão sociológica de prática pedagógica de Matemática: um olhar a partir de Basil Bernstein**. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARTH, J. L. A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, n° 3, p. 59 - 86, jul/set 2019.

COELHO, F. B. O. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0795.pdf> . Acesso em: 07 ago.2020.

EUGÊNIO, B. G. Práticas curriculares em uma escola de ensino médio no estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21950/pdf> . Acesso em: 25 maio. 2020

GOMES, G. P. **A relação professor-materiais curriculares no ensino de Matemática: uma análise sob a perspectiva ontossemiótica.** 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

MORAIS, A.M.; NEVES, I.P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, v. 19, p. 49-87, 2003.

MORAIS, A. M. *et al.* **Estudos para uma sociologia da aprendizagem.** Lisboa: CIEFCUL & IIE, 2000.

NARZETTI, C. N. P.; NOBRE, A. A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 286-303, jan./mar. 2016.

PIRES, M. D. **Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Científica: estudo no 1º ciclo do Ensino Básico.** 366 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

PIRES, D.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 2, p. 129-132, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOS, A. B. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no Ensino Médio: aproximações e distanciamentos em torno da pedagogia mista.** 2016. 156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

SANTOS, B. F. Contribuições da sociologia de Basil Bernstein para a pesquisa sobre linguagem e interações discursivas nas aulas de ciências. *In*: SANTOS, B. F.; SÁ, L. P. (org.). **Linguagem e ensino de ciências: ensaios e investigações**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014. p. 55- 66.

SANTOS, B.F. Regras de sequência e de ritmo a prática pedagógica de Química: considerações sobre o conceito de Pedagogia Mista. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 25 a 28 de julho de 2016.

SANTOS, B.F. ; SANTOS, K. N.; SILVA, E. S. Interações discursivas em aulas de Química: o redor de atividades experimentais: uma análise sociológica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 227-246, set./dez. 2014.

SILVA, G. S. **O discurso pedagógico segundo a teoria de Basil Bernstein**: o contexto de sala de aula no ensino de química. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOUZA, J. B. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico**: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

SOUZA, J. M. **Materiais curriculares educativos de matemática do Pacto/PNAIC**: um olhar desde os critérios de idoneidade didática. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

Submetido em: 27/06/2021

Aprovado em: 10/11/2021