



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

YEDA SILVA MORAES

**ESCOLHAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do  
Ensino Fundamental**

Brasília,  
2019

YEDA SILVA MORAES

**ESCOLHAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do  
Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

Brasília – DF  
agosto de 2019

YEDA SILVA MORAES

**ESCOLHAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do  
Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Área de Concentração Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação:

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes (PPGE/FE/UnB)  
(Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Trindade Nakagome (Poslit/UnB)  
(Membro Externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (PPGE/FE/UnB)  
(Membro Interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ireuda da Costa Mourão (FE/UnB)  
(Membro Suplente)

Dedico este trabalho àqueles que transformam a educação diariamente.

## AGRADECIMENTOS

O encerramento desse ciclo transborda em mim uma imensa felicidade, então rememorar esse período é poder agradecer aqueles que me ajudaram nessa caminhada, porque, ainda que o mestrado se perfaça em uma tarefa solitária, na minha experiência, foi, sobretudo, com o apoio da família e dos amigos, que pude concluir essa etapa. Dessa forma, agradeço primeiramente a Deus, por oportunizar esse momento de estudo e me capacitar na superação dos desafios durante a realização da pesquisa.

Agradeço ao Orion, marido muito amado, pelo apoio irrestrito a esse projeto, cuidou não somente de mim, mas também de tudo o que precisávamos quando, por tantas vezes, estive ausente, mergulhada em livros e afazeres acadêmicos, oferecendo-me a tranquilidade de que eu precisava para a conclusão desse estudo.

Aos meus pais, Francisco e Teresa, por me ensinarem o inestimável valor dos estudos e por serem meus exemplos de força e espelhos do amor incondicional entre pais e filha.

Aos meus irmãos, Brunno e Eveline, parceiros, companheiros, meus melhores amigos, com quem pude ter infinitas conversas sobre a vida, os desafios e os desejos do presente lançados para o futuro. Em especial, mana, que ajuda você me dá em tudo! Só gratidão!

À minha orientadora, Solange Alves, por conversas, compreensão e valiosa orientação durante esse período de mestranda, que, aliás, foi enriquecedor para mim não somente no papel de pesquisadora, mas de professora da Educação Básica.

Às professoras Patricia Trindade Nakagome, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas e Ireuda da Costa Mourão, por cordialmente aceitarem participar da Banca Examinadora e contribuir com este trabalho.

Às colegas do grupo de orientação, pelo auxílio, pelas conversas e pela gentileza em se dispor a ajudar.

À Rafa, que atendia às minhas ligações em horas para lá de inconvenientes, sempre disposta a me ajudar e cuja leitura do meu trabalho, nessa reta final, foi fundamental.

Às professoras que participaram da pesquisa pela gentileza e solidariedade.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que possibilitou meu afastamento para esse estudo.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente participaram e que, de alguma forma, me ajudaram nessa pesquisa. Obrigada!

... o real não  
está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente  
é no meio da travessia.  
(GUIMARÃES, 2001, p. 80)

## RESUMO

O presente estudo analisou as escolhas didáticas e pedagógicas adotadas para o ensino de língua portuguesa, na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No concernente à tessitura teórica, está ancorado na Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), na Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 1998), nos Saberes da Ação, incluindo Escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), bem como em estudos que embasam a discussão da escolarização ciclada (MAINARDES, 2015) e do campo de ensino de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2006; MORAIS, 2009), entre outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e, como técnicas de investigação, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, daquela secretaria, sendo duas do 5º e duas do 6º ano, bem como dez observações participantes em cada turma ao longo de 2018. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Como resultados ilustrativos no que se refere às escolhas didáticas, o estudo apontou que houve baixo investimento quanto ao eixo da oralidade, no que tange à exploração dos gêneros orais públicos formais. Sinalizou, também, que houve uma prática sistemática de leitura textual, embora com prevalência da leitura realizada pelas mestras para a turma e não pelos estudantes e, quando essa ocorria, era em voz alta, desprovida de uma leitura prévia silenciosa. No eixo da produção textual, ocorreu um inexpressivo trabalho nesse campo, ocorria, essencialmente, sem exploração das características dos gêneros, deslocando o processo de intervenção a unidades linguísticas, como a palavra. Quanto ao ensino da análise linguística/gramática, houve, predominantemente, situações em que se explorava o texto como pretexto para o ensino de nomenclatura gramatical. No que se refere às escolhas pedagógicas, procurando alinhar as práticas de ensino ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, os dados apontaram que as docentes vinham desenvolvendo intervenções individuais, mesmo que pontualmente e/ou por meio de intervenções no coletivo. Não se verificou, por outro lado, um trabalho sistemático de interação entre os pares durante a realização das atividades. Cabe destacar, portanto, que os eixos de ensino de língua pareciam vir sendo tratados de forma desarticulada e, por vezes, sem explorar suas especificidades.

**Palavras-chave:** Escolhas Didáticas e Pedagógicas. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Transição.

## ABSTRACT

The present study analyzed the didactic and pedagogical choices adopted for the teaching of Portuguese language, in the transition from the 5th to the 6th grade of Elementary School, within the State Department of Education of the Federal District of Brazil. Concerning the theoretical structure, it is anchored in the Theory of Didactic Transposition (CHEVALLARD, 1991), in the Invention of Everyday Life (CERTEAU, 1998), in the Knowledge of Action, including didactic and pedagogical choices (CHARTIER, 2007), as well as studies that support the discussion of schooling in cycles (MAINARDES, 2015) and the Portuguese language teaching field (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2006; MORAIS, 2009), among others. This is a qualitative study and, as investigative techniques, semi-structured interviews were used with four teachers from the mentioned state department, two from the 5th grade and two from the 6th grade, as well as ten participant observations in each class throughout 2018. For data processing, it was used thematic content analysis (BARDIN, 1977). As illustrative results with regard to didactic choices, the study pointed out that there was little investment in the orality axis, in reference of the exploration of formal public oral genres. It also signaled that there was a systematic practice of textual reading, although it prevailed the reading performed by the teachers for the class and not by the students, and when this occurred, it was out loud, without a silent prior reading. In the axis of textual production, there was an inexpressive work in this field, which occurred, essentially, without exploring the characteristics of genres, shifting the intervention process to linguistic units, such as the word. Regarding the teaching of linguistic/grammar analysis, there were predominantly situations in which the text was explored as a pretext for the teaching of grammatical nomenclature. Towards pedagogical choices, seeking to align teaching practices with the treatment of learning heterogeneity, the data indicated that teachers had been developing individual interventions, even if punctually and/or through collective interventions. On the other hand, there was no systematic work of interaction among peers during the activities. It should be noted, therefore, that the axes of language teaching seemed to be treated in a disjointed manner and sometimes without exploring its specificities.

**Keywords:** Didactic and Pedagogical Choices. Portuguese Language. Elementary School. Transition.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Taxa de insucesso (reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio, redes pública e privada de ensino – ano 2015 .38	
Figura 1 – Organização em ciclos da SEEDF .....	40

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Defasagem idade-série nas séries-anos do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal.....	39
Quadro 2 – Perfis das professoras participantes da pesquisa .....	58
Quadro 3 – Oralidade: gêneros orais explorados .....	73
Quadro 4 – Atividades de leitura de textos.....	80
Quadro 5 – Gêneros textuais explorados .....	87
Quadro 6 – Questões de compreensão leitora.....	99
Quadro 7 – Atividades de produção de texto .....	108
Quadro 8 – Análise linguística/gramática .....	116
Quadro 9 – Análise linguística/ortografia.....	127

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
UE	Unidade de ensino
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
1.1	<b>A teoria da transposição didática: um caminho para entender as apropriações dos professores .....</b>	<b>19</b>
1.2	<b>A prática como campo multifacetado: a importância da fabricação do cotidiano na instituição escolar .....</b>	<b>24</b>
1.3	<b>Transição e escolarização ciclada dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental: um olhar para a (des)articulação entre as etapas .....</b>	<b>32</b>
1.4	<b>Escolhas didáticas e pedagógicas no contexto do ensino de língua portuguesa .....</b>	<b>43</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL METODOLÓGICO .....</b>	<b>54</b>
2.1	<b>Pesquisa qualitativa .....</b>	<b>54</b>
2.2	<b>Caracterização da escola.....</b>	<b>56</b>
2.2.1	Escola A .....	56
2.2.2	Escola B .....	57
2.3	<b>Perfis acadêmico e profissional das docentes .....</b>	<b>57</b>
2.3.1	Professora Lily.....	58
2.3.2	Professora Carolina.....	59
2.3.3	Professora Bárbara .....	59
2.3.4	Professora Rita.....	60
2.4	<b>Técnicas de investigação adotadas na pesquisa .....</b>	<b>60</b>
2.4.1	Entrevista .....	60
2.4.2	Observação Participante .....	61
2.5	<b>Procedimento para análise de dados .....</b>	<b>63</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS ACOMPANHADAS .....</b>	<b>64</b>
3.1	<b>Concepções das docentes acerca do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.....</b>	<b>64</b>
3.2	<b>Atividades relacionadas à oralidade .....</b>	<b>73</b>

<b>3.3</b>	<b>Atividades de leitura de textos.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4</b>	<b>Atividades de leitura com uso de diferentes gêneros textuais .....</b>	<b>87</b>
<b>3.5</b>	<b>Atividades de compreensão leitora .....</b>	<b>99</b>
<b>3.6</b>	<b>Atividades de produção textual .....</b>	<b>107</b>
<b>3.7</b>	<b>Atividades de análise linguística/gramática .....</b>	<b>116</b>
<b>3.8</b>	<b>Atividades de análise linguística/ortografia.....</b>	<b>127</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA PESQUISA .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE C – CARTA AO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO/SEEDF .....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa passou por transformações. O questionamento sobre o ensino dessa disciplina permeou, intensamente, as discussões, principalmente, a partir da década de 1980, com as contribuições de várias áreas do conhecimento, na qual priorizavam o estudo sobre o sujeito cognoscente e, também, o desenvolvimento de pesquisas voltadas para linguística, em que havia o questionamento, principalmente, da concepção de língua presente no ensino da língua portuguesa.

Essas reflexões, proposições de mudanças no que tange ao ensino da língua materna, apresentavam-se em contraposição à ideia tradicionalmente preconizada de um ensino centralizado na decodificação de um código. Com isso, almejava-se, portanto, um sujeito aprendiz participante, reflexivo, em consonância também com o contexto político vivido à época da reabertura política do país, a volta do processo democrático no Brasil. Dessa forma, as novas propostas de ensino traziam a reconfiguração não somente conceitual, mas, também, metodológica do objeto de conhecimento. Se antes a culpa pelo fracasso escolar recaía sobre o educando, o aprendiz, nesse momento, as discussões, os olhares se voltam para o estudante na busca de novos horizontes que justifiquem o porquê de um alto índice de insucesso escolar, evasão, repetência, bem como o questionamento da organização escolar, conforme Mainardes (2015).

Nesse sentido, esse período de transformações e mudanças marcaria uma política em que é possível notar a preocupação, oficial, da garantia da Educação, como direito da Constituição Cidadã e, portanto, da qualidade do ensino. As teorias que emergem no ensino da língua propõem que o aprendiz passe a ser sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, com isso, seja capaz de produzir discursos para que sua participação em sociedade seja efetivada. Dessa forma, havia intensas críticas sobre o método tradicional de ensino, baseado em um sistema reprodutivista, no qual o educando era concebido, superficialmente, como uma tábula rasa.

Na década de 1980, essas mudanças proporião transformações, considerando o enfoque sobre o estudante. Esse rompimento com antigas práticas fazia-se necessário para se refletir sobre o ensino da língua materna nos ambientes escolares. Na alfabetização, essas preocupações também circunscreviam o núcleo para uma

efetiva participação social, na qual era preciso que o indivíduo soubesse ler e escrever com autonomia.

O contexto educacional do país apontava que, enquanto os países desenvolvidos sofriam de um fenômeno chamado iletrismo, que, segundo Ferreira (2002, p. 92), “é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer pela leitura”, o Brasil precisava alcançar maiores índices de alfabetismo. Ou seja, era fundamental que o educando tivesse o domínio do sistema notacional de escrita alfabética. Entretanto, a presença marcada, até então, dos antigos métodos de alfabetização camuflava a necessidade real de construção do sistema de notação alfabética, mas, também, de um ensino que favorecesse ao educando maior autonomia na escrita e na leitura dos diversos gêneros textuais. É nesse contexto que, no Brasil, na década de 1990, ganha notoriedade o fenômeno do letramento.

Apesar da estreita relação existente entre alfabetização e letramento, é preciso ressaltar que é possível existir um indivíduo com certo nível de letramento, mas não alfabetizado. Isso acontece porque são dois processos distintos, mas que se inter-relacionam, como assevera Soares (2004). Enquanto a alfabetização implica a apropriação da escrita alfabética e o domínio das relações fonema-grafema, o letramento se caracteriza pelo uso autônomo da linguagem presente nos diversos gêneros e tipos textuais (MORAIS, 2012).

Dessa forma, o debate sobre as concepções pedagógicas no que se refere ao ensino da língua portuguesa procurava abordar práticas sociais mais amplas de leitura e escrita de textos. Essas práticas discursivas oportunizavam o exercício, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997a), da cidadania. Sob esse viés, era imprescindível a participação social do educando, que tinha voz e precisava se comunicar em diferentes contextos, exercendo protagonismo frente às diversas situações comunicativas, aspecto em relevo em programas de formação de professores, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), mas antes com Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, e, no Distrito Federal (DF), o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014) para o Ensino Fundamental (EF).

Nesse ínterim, destacamos a preocupação com o sistema de escolarização básica, o Ensino Fundamental. Era preciso refletir acerca dessa etapa para além do acesso, como também, pensar sobre a permanência do estudante nesse segmento. Com as reformas na legislação para nove anos de duração, foi prolongado o período de escolarização do sujeito aprendente e inserida, assim, uma reflexão para essa etapa, marcada por transições. Nesse sentido, é imprescindível a articulação entre as etapas da Educação Básica, observando as dimensões orgânicas e sequenciais presentes em conjunto, a fim de que se possa assegurar aos educandos a continuidade tanto da aprendizagem quanto do desenvolvimento de cada etapa (BRASIL, 2010).

A transição escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais é enfrentada pelo educando como um grande desafio, permeado por inseguranças, incertezas que se expressam, em geral, por rupturas, rompimentos. No entanto, o processo exige novas perspectivas de reorganização e planejamento para encontrar estratégias que ofereçam continuidade a essa etapa, que se caracteriza por ser única, mas constituída de muitas singularidades.

Nessa perspectiva, voltamos o olhar desse estudo para o cotidiano, para as práticas docentes. Entender as transformações do conhecimento significa compreender que o saber produzido nos ambientes escolares não é homogeneizado, igualmente produzido por todas as instituições escolares. No entanto, esse saber reflete os vários e diferentes modos de apropriações, das várias maneiras de fazer e de dizer.

Uma das referências que lança o olhar sobre o cotidiano, Certeau (1998), encontra, no discurso do outro, a compreensão para as diferenças que constituem os pensamentos, as práticas e a cultura dos sujeitos. Dessa forma, o mergulho no cotidiano auxilia a encontrar indícios de outros discursos, que também se apresentam, muitas vezes, camuflados no cotidiano, não mapeados e, por vezes, invisíveis às autoridades. Dessa forma, neste estudo o fazer ordinário, o homem comum, exerce protagonismo no contexto. Logo, a busca pelo lugar, a partir de um não-lugar, revela um dinamismo que se configura por práticas sociais.

A escola se insere nesse contexto, as relações apresentam atores e discursos diferentes. Os significados se transformam e evidenciam mudanças entre diferentes instituições. Ao refletir sobre a prática docente, o professor se caracteriza como sujeito que cria. Dessa forma, não se enquadra em um mero reprodutor de um conhecimento

científico, visto que, na legitimação de sua prática, o docente transforma o objeto de ensino, por uma didatização, em um conteúdo próprio do saber escolar.

No entanto, quando se trata de analisar a prática docente no contexto da transição escolar, na mudança de fase dentro de uma mesma etapa do Ensino Fundamental, é imprescindível ter estudos que reflitam sobre esse momento, pois são alarmantes os índices de insucesso escolar na mudança entre as etapas (BRASIL, 2015).

Dessa forma, considerando o objetivo da pesquisa: refletir e analisar as escolhas didáticas e pedagógicas no ensino dos eixos da disciplina de língua portuguesa nos anos de transição, do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, amparamos o marco teórico da seguinte forma:

No primeiro capítulo, na primeira seção, tecemos reflexões sobre a produção dos saberes presentes na Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991). Entendemos ser importante iniciarmos por contribuições dessa teoria ao considerarmos que, no processo de transformação de saberes a ensinar para o que é efetivamente ensinado em sala de aula, há distinções evidentes e necessárias entre esses saberes, que influenciam a prática em sala de aula.

Na segunda seção, ao discorrer sobre a Fabricação do Cotidiano, visualizamos importância criativa do professor, segundo Certeau (1998), dentro da rotina, do cotidiano docente, há modos de invenção, maneiras de fazer, que particularizam as práticas docentes. Ao investigar essa vertente, enfocamos a construção dos saberes em ação, defendida por Chartier (2007), que explica as mudanças “didáticas” e “pedagógicas” dentro da fabricação do cotidiano. Já antecipamos que tais categorias abrem este estudo, considerando o título eleito. Portanto, ao nos reportarmos às primeiras, ancorando-nos em Chartier, estamos concebendo que elas são as mudanças nos conteúdos ensinados; já as segundas, referem-se à organização do trabalho pedagógico do professor (modos de avaliação, planejamento, agrupamentos em sala de aula, entre outros).

Na terceira seção, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, fazemos o desvelamento crítico dos anos de transição do Ensino Fundamental, por meio do Plano Distrital de Educação (BRASIL, 2015). Esse documento evidencia que a passagem dos anos iniciais para os anos finais do EF é marcada por altos índices de distorção idade-série e deflagra um panorama educativo preocupante frente à ausência de articulação entre as fases, anos iniciais e finais do

EF. Nesse contexto e considerando o ensino de língua portuguesa, destacamos as mudanças pelas quais passou o ensino da língua materna nas escolas quanto à leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade.

No capítulo 2, apresentamos a escolha da abordagem de pesquisa. Explicitamos, portanto, nossas escolhas metodológicas e de tratamento dos dados e explicitaremos os instrumentos de coleta e análise de dados, destacando as instituições eleitas, escolhidas, assim como os professores participantes. No capítulo 3, tratamos da análise dos dados produzidos a partir das entrevistas e observações participantes. Posteriormente, anunciamos algumas conclusões a que chegamos com a realização da pesquisa. A seguir, a problemática de pesquisa, bem como nossos objetivos.

É sabido que documentos oficiais preconizam um ensino sequencial, sem rupturas entre as etapas da escolarização básica. Partindo disso, como problemática de pesquisa, questiona-se: tem-se priorizado, no âmbito do ensino de língua portuguesa, tal continuidade, considerando a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar as escolhas “didáticas” e “pedagógicas” adotadas por docentes no ensino de língua portuguesa em turmas que marcam a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

### **Objetivos específicos**

- Apreender e analisar as escolhas didáticas e pedagógicas adotadas pelas docentes no ensino de língua portuguesa e o impacto nas aprendizagens dos estudantes;
- Analisar aproximações e/ou distanciamentos no ensino dos diversos eixos de ensino de língua portuguesa nas turmas de 5º e 6º anos;
- Analisar se há diferenças no tratamento didático da heterogeneidade das aprendizagens entre as turmas de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, considerando a área de língua portuguesa.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A teoria da transposição didática: um caminho para entender as apropriações dos professores

Entender a dinâmica que existe no processo de apropriação do saber pelo docente requer um olhar reflexivo para esse campo, atentando-nos às transformações pelas quais passam até chegar à sala de aula e, por meio do processo de didatização, seguir numa cadeia de aquisição pelos estudantes. A compreensão da prática docente ultrapassa a lógica de produção dos saberes que tem sua origem na academia, passa pelas instâncias que os organizam para o ensino e desemboca nas salas de aulas. A teoria da transposição didática, figurada por Chevallard (1991), explica a trajetória pela qual o conteúdo do saber torna-se apto para ser um objeto de ensino.

Para o autor, a Teoria da Transposição Didática diferencia os saberes e evidencia suas transformações. Dessa forma, há distinções do objeto de conhecimento, quando apropriado pela academia, pelos textos do saber, bem como pelos professores, pois esses sofrem adaptações criativas para se tornarem conteúdos de ensino. Por meio da transposição didática, o conhecimento sofre transformações, de um objeto do saber acadêmico para um objeto de saber a ensinar. A respeito desse assunto, Chevallard (1991) assevera que:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre, então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (p. 45).

Essa transposição é marcada por adaptações que ocorrem entre o *savoir savant* (saber sábio), produzido na academia, passando pelo saber organizado a ensinar, presente em textos e propostas oficiais para o ensino (livros didáticos, propostas curriculares), o *savoir à être enseigné* e, por fim, o saber que é efetivamente ensinado nos ambientes escolares.

Essa teoria, inicialmente, abrangia os estudos na área da Matemática. Chevallard (1991) utilizou-se das contribuições de Verret (1975) acerca das transformações do conhecimento e evidenciou a importância do saber para o sistema didático.

No caso, os saberes produzidos (saber sábio, saber a ensinar, saber efetivamente ensinado) possuem singularidades e uma inegável inter-relação entre eles. Entretanto, há uma preocupação pontuada por Chevallard (1991), pois, ao afirmar que os conhecimentos produzidos em diferentes instâncias possuem características próprias e que se faz necessário que eles passem por adaptações para que sejam didatizados, Chevallard (1991) alerta quanto às **criações didáticas**. Essas seriam decorrentes da transposição didática interna. Isso é, na etapa do saber efetivamente ensinado, o sujeito professor acionaria dispositivos didáticos e pedagógicos que poderiam culminar em um distanciamento do saber tal qual foi pensado originalmente.

As criações didáticas, também denominadas de deformações, segundo Chevallard (1991), ao serem transpostas no âmbito de fora do saber acadêmico, poderiam distanciar-se demais do saber de referência. Tal distanciamento culmina numa banalização que se aproximaria do cotidiano real do sujeito aprendente e se distanciaria do *savoir savant*. As consequências disso seriam resultados não satisfatórios para aprendizagem, visto que o saber não sairia do terreno do conhecimento espontâneo, sistemático.

Para exercer o controle e a compatibilidade sobre o objeto ensinável, Chevallard (1991) enfatiza a vigilância epistemológica do saber e afirma que é preciso “tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto” (p. 14). Essa constante vigilância propicia a reflexão e o questionamento do profissional docente. A passagem do saber sábio ao saber a ensinar marca uma transposição didática externa, apesar de esse último se constituir em um novo texto com características e singularidades próprias, no saber a ensinar, ele ainda possui no saber sábio referência de conhecimento.

Segundo Chevallard (1991), os professores, responsáveis pelo saber efetivamente ensinado, realizam mudanças no que tange à sua prática quando novas propostas são discutidas e legitimadas por meio do saber a ensinar. A transposição didática que antecede esse ambiente dá-se por meio da noosfera, que se caracteriza por ser um espaço de conflitos e disputas, incluindo diversas instâncias, dentre elas, as secretarias de educação.

É de fundamental importância compreender que, nesse espaço, um novo texto do saber será construído e acarretará diretrizes para o docente em sala de aula. É

comum que emergem questões de legitimação e/ou contestação de poder. Caracteriza-se por constituir processos considerados heterogêneos em que há participação de diferentes atores, os quais deliberam sobre a ação de ensinar.

Nesse sentido, é possível observar a seleção que há nesse processo, já que se evidencia a decisão dos conteúdos que serão abordados nas instituições escolares. Esse momento teria de contar com a participação de diferentes atores na proposição do conteúdo, sejam pesquisadores, técnicos, professores, representantes da sociedade, no entanto, por vezes, esses agentes são excluídos do processo. Enfim, é a área que favorece o intermédio entre a academia e a sociedade e que precisa de espaços de interlocução entre os sujeitos para que não haja uma ação impositiva de determinados grupos sobre o conhecimento a ser ensinado.

Na transposição didática da noosfera, o saber sábio transforma-se em saber a ser ensinado. Ou seja, é nessa interface que o saber será formatado e adequado às exigências escolares. Esse processo não é isento de neutralidade, pois sofre transformações, a partir de várias leituras, com intencionalidades distintas de sujeitos para seleção de conteúdos relevantes para a aprendizagem. Em decorrência disso, esses novos textos do saber são compreendidos, como: propostas curriculares, livros didáticos, materiais diversos de apoio didático, entre outros, que têm por finalidade orientar o ensino dos diversos conteúdos.

Outro aspecto importante da noosfera é quanto ao restabelecimento do equilíbrio do sistema didático. Segundo Chevallard (1991), as crises de incompatibilidade ocasionadas pelo distanciamento dos saberes são reparadas pelo trabalho da noosfera. Há de se ressaltar que a Teoria da Transposição Didática esclarece a existência, natural, de um distanciamento entre os saberes, já que são produzidos em terrenos distintos e atendem a diferentes demandas. Forquin (1992, p. 33) assevera que, “no trabalho de transformação, uma distância se institui necessariamente entre a prática de ensino e a prática da qual ela é o ensino. A arte de ensinar (*ars docendi*) não é a arte de inventar (*ars inveniendi*)”.

O professor, em sala de aula, explora o saber a ensinar em um novo ciclo da cadeia da transposição didática, a partir de suas apropriações, as quais são constituídas por diversos elementos, entre eles, características históricas, sociais e culturais. Esse ciclo é uma esfera complexa, marcada pelo saber efetivamente ensinado. O trabalho com a transposição didática continua internamente. Segundo Chevallard (1991), o professor dá continuidade ao trabalho iniciado na noosfera,

realizando transposições. Sobre isso, o autor esclarece que: "quando o professor intervém para escrever a variante local do texto do saber que ele chama seu curso, a transposição didática já começou há muito tempo" (CHEVALLARD, 1991, p. 20).

No processo de transposição didática, um dos aspectos controversos da teoria preconizada por Chevallard (1991) está justamente na abordagem do saber efetivamente ensinado. Nessa teoria, de acordo com o autor, há pouco enfoque para o saber docente e sua respectiva ação em sala de aula, condicionando-o fortemente ao saber sábio de referência. Essa interpretação sugere que o docente se torna reproduzidor do conhecimento produzido no *savoir savant*.

Em contraposição às contribuições de Chevallard, Caillot (1996) defende a importância dos saberes das práticas sociais que compõem, juntamente com o saber sábio, o objeto do saber a ensinar. Nesse sentido, o conhecimento pode ser produzido fora do meio acadêmico. Endossando essa análise, Chervel (1990) destaca a relevância nos estudos sobre a história das disciplinas escolares, pois exemplifica que o nascimento da gramática escolar francesa foi realizado por pedagogos para o ensino da ortografia francesa, ou seja, fora do ambiente acadêmico.

Chervel (1990) suscita a discussão sobre a posição da escola quanto a ser reprodutora de conhecimento. Mediante uma cultura em que os conteúdos de ensino possuem características próprias, propriedades e atributos, a instituição escolar não se enquadra numa reprodução normativa do saber produzido fora dela, mas ela intervém na norma, oferecendo ao sistema escolar criações espontâneas do objeto de ensino. Chervel (1990, p. 180) enfatiza que:

os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história.

Assim, apesar de a Teoria da Transposição Didática compreender as transformações do saber, podemos observar que, por meio do estudo histórico das disciplinas, a cultura escolar se sobressai quanto à produção de conhecimento a ser ensinado e efetivamente ensinado. Ao reforçar esse aspecto de produção de saberes nos ambientes de ensino, Chervel questiona a teoria, já que as criações produzidas pelos agentes do âmbito escolar influenciam a produção de conhecimento acadêmico ou *savoir savant*.

Portanto, a cultura escolar possui lugar próprio e saberes típicos reservados à instituição. Isso não significa que os saberes produzidos por ela se restrinjam àquele ambiente, mas reverberam além das fronteiras das instituições escolares. As criações didáticas, os exercícios e os modos de fabricação conferem especificidade à instituição que está longe de uma perspectiva pragmática simbolizada pela passividade ante ao conhecimento e reprodutora do conteúdo do saber a ensinar.

Em consonância com essa ideia, realçamos, ainda, a epistemologia do professor, que, segundo (PAIS, 1999, p. 20), “Quando olhamos para essa epistemologia que sustenta toda a prática pedagógica, percebemos, em seu interior, todo um conjunto de crenças que, normalmente, acabam enrijecidas pelo tempo e podem determinar um olhar puramente pessoal sobre a ciência ensinada”.

O texto do saber a ensinar pode modificar a dinâmica das instituições de ensino. Ademais, pode descortinar novo viés na ação do professor. Esse, por sua vez, realizará um novo processo de transposição didática, que não se restringirá às normas e textos oficiais, mas fabricará táticas desviacionistas (CERTEAU, 1985), sempre que necessário. O que seriam consideradas deformações na teoria da transposição didática, na ótica de Chevallard, marcam um rico e complexo processo de apropriação na teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1998).

Nesse sentido, conforme frisamos anteriormente, as criações didáticas podem afastar-se do objeto do saber original, culminando em equívocos e distorcendo conceitos, por meio de deformações expostas por Chevallard (1991), ao analisar a transposição didática. Portanto, é preciso cautela e constante observância do princípio de vigilância epistemológica. Estar atento às evidências oferece transparência ao ensino. Esse princípio é condição básica para que se faça análise científica do sistema didático. O desencadeamento das criações didáticas oferece artifícios pedagógicos que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. Tais criações não foram lançadas pelo saber acadêmico, científico, mas, sim, pela necessidade de ensino, por vezes, ignorada pela teoria, à luz de Chevallard. A partir dessa breve sistematização é que consideramos pertinente, num inevitável contraponto, elencar contribuições da teoria da fabricação do cotidiano que contrariam tal perspectiva. É sobre esse assunto que nos deteremos a seguir.

## 1.2 A prática como campo multifacetado: a importância da fabricação do cotidiano na instituição escolar

Ao voltar o olhar para a fabricação do cotidiano, mais detidamente ao professor em sala de aula, ressaltamos o papel desses sujeitos que criam no exercício da ação. A rotina se configura numa valiosa fonte de informações para se compreender as apropriações, fabricações existentes no ambiente escolar. É importante salientar que o saber a ensinar, por meio das normas, diretrizes, conforme realçamos em seção anterior, é transformado quando chega à escola.

Isso evidencia, por exemplo, um processo ativo de criação dos sujeitos, os quais fabricam, por meio de táticas<sup>1</sup> (CERTEAU, 1998), inúmeras maneiras de fazer o cotidiano. Esse saber singularizado se caracteriza pelas apropriações dos professores. Dessa forma, ao adentrar o ambiente escolar para compreendê-lo, é necessário assumir uma realidade, multifacetada, numa perspectiva em que há heterogeneidade de fabricações.

Assim, a dinâmica existente nos ambientes escolares não se limita a atribuir a esse lugar características de reprodução cultural. Da escola, emergem protagonismo e singularidade próprios que se consolidam por meio da fabricação do cotidiano escolar. Certeau (1998) joga luz sobre um novo lugar de sujeito, próprio e atuante, que reflete a visibilidade do ordinário, daquilo que antes era esmaecido historicamente.

Certeau traz à tona um cotidiano camuflado, pouco evidenciado, de relações complexas, esmiuçando a heterogeneidade que existe no sistema. Criticava a análise de sujeitos passivos frente à realidade homogênea e padronizada. Segundo o autor (1998, p. 46), “a enquête estatística só encontra o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano”.

A fugacidade e o efêmero revelam informações sobre a sociedade. O questionamento acerca das práticas sociais que se concretizam na relação entre os sujeitos torna-se importante para a compreensão do cotidiano. Conseqüentemente,

---

<sup>1</sup> O conceito de táticas e estratégia é abordado por Certeau (1998), no livro intitulado “A invenção do cotidiano: artes de fazer”.

esse espaço apresenta uma dinâmica produtiva e inventiva. Nesse ambiente, há produção de cultura, de saberes nos quais são percebidos o aviltamento de diferenças conflitantes que fazem parte da sociedade e que não podem ser negligenciadas em pesquisa voltada para a educação escolar.

Heller (1970), Lefebvre (1991) e Certeau (1998) recorrem ao cotidiano para formalização das práticas sociais. Nessa perspectiva, “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se *torna* o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento” (CERTEAU, 1998, p. 63). Essa mudança permite constituir um novo olhar do espaço em que atua.

A compreensão estigmatizada do cotidiano feita de repetições, rotinas e esquemas dá lugar a diferentes maneiras de fazer que lhes são próprias. A fabricação que se quer detectar “é uma produção, uma poética- mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da produção”, conforme Certeau (1998, p. 39). O interesse por essa realidade, essa fabricação do cotidiano, desvela mecanismos complexos de funcionamento que não são únicos. Caracterizam-se por desdobrar diversas nuances e, por meio da observação, analisar como se articulam, se relacionam, de modo que possibilite uma aproximação do fenômeno estudado.

Na fabricação das práticas cotidianas, o popular e as maneiras de fazer e de utilizar são ponderáveis. O amplo enquadramento das definições isoláveis não satisfaz suficientemente a diversidade de significados encontrados nas práticas. Os sistemas de produção nos apresentam fórmulas para enquadramento de uma multiplicidade de situações. No entanto, elas não são suficientes e Certeau (1998) oferece uma nova abordagem do cotidiano.

Ao invés do diagnóstico definitivo, as práticas cotidianas revelam que os relatos são “feitos com resíduos ou detritos de mundo” (CERTEAU, 1998, p. 188). Por tantos anos, o cotidiano deixou de ser objeto de estudo, foi desconsiderado por estudiosos ao trazer a ideia de ser algo inferior (LEFEBVRE, 1991 apud FERREIRA, 2003). Porém, esses resíduos são importantes fontes de conhecimento e essas características intrínsecas que singularizam o sujeito da ação são colocadas em análise. Dentro do contexto da fabricação do cotidiano, é possível assumir a existência de atores que participam e o realizam pela arte do fazer. Segundo Ferreira (2003),

os atores intervêm na escola que é inventiva e produtiva, justamente porque não se tratam as situações encontradas obrigatoriamente de maneira igual,

valorizando-se umas e desvalorizando-se outras. As interpretações são o que dão senso e sentidos diferentes, de acordo com os eventos e os contextos de cada realidade. (FERREIRA, 2003, p. 25).

Portanto, a escola se insere nesse contexto. É um espaço onde é observado que relações sociais são imbuídas de significados. Apesar de possuir a mesma realidade de outras escolas, existem relações e um cotidiano que especifica, singulariza e diferencia esse ambiente. É justamente na análise do ordinário que podemos entender as diversas realidades.

As instituições escolares possuem características semelhantes, parecidas, no entanto, ao avaliar que os atores que participam da realidade daquela instituição são criativos, que se transformam pela prática, ou seja, que fabricam o cotidiano, por meio das relações sociais, as ações são imbuídas de significações.

Ao voltar o olhar para o cotidiano de forma singularizada, é possível verificar a relação de forças, momento em que se revelam tensionamentos e inquietudes. De um lado, o exercício do controle, da padronização, que se constitui por estratégias organizadas, legitimadas. E, do outro, ações de sujeitos, que não possuem lugar próprio no cotidiano, são ordinários e se organizam por meio de táticas. Nesse sentido, Certeau (1998) atenta para a importância de se compreender as práticas cotidianas, pois, é por meio delas que observamos as táticas e, também, as estratégias.

Nesse sentido, as escolas também realizam tensões de força, na necessidade de empreender a própria ação para reinventar o cotidiano. Frente às políticas educacionais que são estrategicamente determinadas, emerge também o constructo tático do sujeito que se legitima através das práticas sociais. Dessa forma, as táticas, segundo Certeau (1998), consolidam-se quando o sujeito não tem lugar de poder. O autor frisa a tática como:

cálculo que não pode contar com um lugar próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. (CERTEAU, 1998, p. 46).

Por outro lado, a estratégia, para Certeau (1998, p. 46), parte de um lugar próprio e “se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um lugar próprio...”.

O autor, ao avaliar a manifestação das táticas e estratégias, circunscreve o lugar originário das forças regentes na relação social e prevê a escola dentro dessa

manifestação. É possível observar um sujeito de vontade e com lugar próprio, elaborando leis, enquanto também é possível observar ações (táticas) calculadas em ocasiões que não terão lugares próprios, já que se aproveitarão das oportunidades, por meio, por exemplo, das diferentes maneiras de fazer, de realizar ações.

As táticas são sutis e precisam de tempo e oportunidades para serem operacionalizadas. Aliás, o funcionamento dessas táticas revela o modo de cada sujeito estar no mundo, não são mapeáveis dentro de um esquema paradigmático, visto que não é sabido o momento em que serão acionadas e como não tem lugar próprio, aproveita-se de oportunidades para aplicar os golpes. Consequentemente, as táticas dar-se-ão, dessa maneira, no terreno do outro.

Essa ausência de lugar promovida pelas táticas é um modo característico de singularidade, por meio dessa mobilidade, de sujeito que não tem lugar, é estrangeiro, as táticas podem transitar em diferentes espaços por estarem presentes no cotidiano. A imprevisibilidade da fabricação gera a surpresa vinda do popular, do homem ordinário e, a partir do cotidiano, tem-se fonte valiosa de observação das manifestações de poderes, relação de forças. Sobre esse assunto, Certeau (1998) segue afirmando que

Não é mais a posição de profissionais, supostamente cultos entre selvagens, mas aquela que consiste em ser um estrangeiro na própria casa, um “selvagem” no meio da cultura ordinária, perdido na complexidade do que se ouve e do que se ouve comumente. E como ninguém “sai” desta linguagem, nem pode encontrar outro lugar de onde interpretá-la, não há, portanto, interpretações falsas e outras verdadeiras, mas apenas interpretações ilusórias. (CERTEAU, 1998, p. 73).

As estratégias se consolidam e se legitimam em documentos oficiais, propostas curriculares preconizadas no saber a ensinar. Esse lugar de poder se reafirma pelo seu caráter temporal e, por meio do tempo, as estratégias se firmam, impondo sobre o outro o normativo dos caminhos a serem seguidos. A racionalização das normas submete às instituições escolares diretrizes de uma cultura construída e idealizada por grupo de pessoas que construirão estratégias de operacionalização atuantes no cotidiano.

No sentido de melhor compreender o funcionamento da escola, e nisso infere-se a valiosa contribuição da fabricação do cotidiano e atenção especial às apropriações decorrentes dos fenômenos que singularizam cada evento, Certeau identifica e reconhece o lugar de fala de outros sujeitos.

Por meio da escuta do homem ordinário e do conhecimento por ele produzido, há busca não somente do discurso cristalizado pelos órgãos institucionais sobre o currículo, as diretrizes, as normas e as orientações, mas, também, de táticas sutis, exercidas pelos sujeitos que darão significados ao cotidiano fabricado nas escolas.

Ao considerar a diversidade de maneiras do fazer, é relevante analisar o processo de fabricação em cada realidade. O mergulho nas práticas que espelham uma amplitude de significados mostra a reinvenção criativa dos sujeitos atuantes naquele contexto.

Assim, a apropriação demonstra o fazer por meio da prática, da experiência vivida nos ambientes escolares. Em consequência disso, há evidências, no sistema escolar, de uma forma criativa de invenção do cotidiano, uma cultura escolar que se descortina numa aparência, muitas vezes, controversa, que se mostra na compreensão de como uma mesma rede de ensino pode se apresentar de forma heterogênea, distinta.

O estudo do cotidiano privilegia fabricações que se realizam no dia a dia. Então, analisar os saberes docentes, aqueles que são praticados por professores em sala de aula, significa buscar compreender que o conhecimento originado da prática envolve outros saberes que se distanciam daqueles de referência, produzidos em meio acadêmico.

Nesse sentido, o docente em exercício constrói uma teia de saberes, cuja constituição provém de vários ambientes que estabelecem complexas relações entre eles. A fim de atender às exigências próprias do trabalho, o docente lança mão de saberes que são construídos intensamente no âmbito das experiências, nas instituições de ensino. Nesse espaço, o professor se legitima, por meio de seu trabalho, como ator participante e não como reproduzidor de normas. Entretanto, esse espaço, por vezes, **escorregadio**, não pertence integralmente a esse profissional, o que o coloca numa situação de margem de manobra para assegurar sua sobrevivência.

Chartier (2007) descortina vieses na relação entre teoria e prática que envolve o trabalho docente. Ao refletir sobre os afazeres diários do professor em sala de aula, a autora conclui que as mudanças didáticas e pedagógicas "não são fruto de apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios: cursos, revistas, livros etc." (ALBUQUERQUE, 2006, p. 15). O professor faz reinterpretções do

discurso de acordo com os objetivos da própria ação, as quais se adaptam à realidade em sala de aula, às condições de trabalho.

Ao partir desse pressuposto de que o professor realiza reinterpretações, tais características se afastam da condição do docente quanto à reprodução de teorias, reafirmando um dos limites da teoria de Chevallard (1991), pois as escolhas didáticas e pedagógicas, na perspectiva de Chartier (2007), podem ocorrer atendendo a diferentes finalidades, sejam elas relacionadas à concepção de educação ou, até mesmo, embasadas na própria bagagem de experiência docente.

Essas mudanças na prática de ensino do professor refletem as apropriações, por meio das escolhas que podem se apresentar em mudanças de natureza didática com relação aos conteúdos do saber a ensinar ou, também, de natureza pedagógica no que se refere à organização do trabalho pedagógico.

Assim, refletir sobre mudanças na prática docente, quanto às escolhas didáticas e pedagógicas das quais os professores lançam mão frente às prescrições oficiais, que preconizam o **novo**, necessita ser questionado, tendo em vista dois modelos, segundo Chartier (2007). Esses dois modelos se contrapõem, pois um salienta que "uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas" (2007, p. 188), já o segundo modelo, recorre aos saberes em ação, **ao como fazer**.

Considerando as contribuições de Schon (1996), Chartier (2007, p. 187) resgata os saberes da ação ao enfatizar o acesso direto aos dados de observação, pois, assim, permitiria "compreender como se aprende e se pratica um ofício e como se melhora a eficácia do ensino". Nessa prerrogativa, torna-se importante a arte de teorizar a ação, pois, a partir desse pensamento reflexivo, permite a produção do discurso e, por meio do pesquisador, a narrativa se torna explícita, algo que comumente se guardava em uma prática implícita.

Dessa forma, é nítida a preferência dos docentes por protocolos de ação, visto que "os professores têm necessidade dos saberes científicos, mas apenas como ferramentas e não como dogmas" (TENÓRIO; SILVA, 2015, p. 7). Isso significa que o mestre é protagonista no processo de construção do saber em sala de aula. Durante muito tempo, pouco se salientou a importância do reconhecimento do lugar de fala dos professores, do discurso oriundo dos saberes profissionais quanto à formulação dos textos de saber. Chartier (2007, p. 185) enfatiza que, por tempos, os

pesquisadores “raramente incluem as expectativas dos que atuam no cotidiano escolar, como apontam muitas pesquisas”.

Nesse sentido, a preocupação sobre as práticas consiste não somente em descrevê-las, mas considerar a voz de seus agentes, num exercício complexo de entender, por meio de um trabalho, imbuído de subjetividade, a complexa rede de conhecimentos que abrange o processo de apropriação do saber. É oportuno salientar que a compreensão não é estabelecer uma relação dicotômica entre o discurso prescritivo e a prática docente, tão historicamente marcada, é, antes, pois, compreender as escolhas didáticas e pedagógicas da prática docente.

O âmbito das escolhas didáticas e pedagógicas perfaz um caminho próprio, singular, para compreender o porquê de o ensino se desenvolver da maneira como se desenvolve. As mudanças nas escolhas didáticas estão relacionadas ao conteúdo didático a ser ensinado, podem vir por meio de propostas em textos oficiais, formações de professores e fatores modificadores do conteúdo de ensino, já as escolhas de natureza pedagógica se remetem a mudanças na organização do trabalho docente, por meio de procedimentos pedagógicos que influenciem aspectos relacionados à organização escolar, como o tempo de ensino e avaliação empregada.

Chartier (2007) analisou as escolhas didáticas e pedagógicas da professora Florence Janssens, a partir de um estudo de caso. A profissional da pesquisa lecionava no último ano da Educação Infantil (crianças de cinco e seis anos) no que é conhecido na França como Zona de Educação Prioritária (camadas mais populares). Durante as observações de aula, Chartier observou que Florence Janssens organizava oficinas de escrita para os estudantes, a saber, oficinas de aprendizagem que consistiam em atividades de grafismo, de escrita dirigida e também oficinas de produção livre. Tais atividades se constituíam de modelos teóricos diferentes, já que as atividades de grafismo faziam uso de habilidades motoras que poderiam estar inseridas em uma perspectiva de ensino tradicional, entretanto as oficinas de produção livre relacionavam-se a outras referências teóricas em que a escrita era considerada em sua “dimensão de saber da linguagem e de código simbólico” (CHARTIER, 2007, p. 196).

Essa coexistência de modelos teóricos diferentes não impedia Florence Janssens de realizar as escolhas didáticas e pedagógicas que, ao longo de sua vida profissional, foram sendo sedimentadas na prática de ensino. Os saberes da ação experienciados no saber prático, segundo Chartier (2007), utilizam o saber de

referência como leitura de uso, uma maneira dentre várias outras de se alcançar o objetivo em sala de aula. Dessa forma, é observado que há uma seleção de informações pelo docente que não são provenientes apenas de livros de referência, mas, sim, de trocas discursivas entre seus pares.

O saber para a ação privilegia “informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” (CHARTIER, 2007, p. 185). Isso se explica pela forte marca de trocas dialógicas entre seus pares, fundamentadas pela subjetividade, entrecruzamento de informações e, também, pela existência de um campo de exercício docente em comum que valida a troca entre os colegas de trabalho.

A prática docente, por meio das escolhas didáticas e pedagógicas, reflete a diversidade de teorias no trabalho do professor, nutrindo-se, constantemente, da troca de **receitas**, pela arte do fazer, de modo que as táticas dispensadas pelos professores permitam flexibilidade criativa para adaptar, transformar, mudar uma atividade validada por outro colega.

Ao refletir sobre essa diversidade de teorias, muitas vezes contraditórias, no trabalho docente de Florence, Chartier (2007) chama a atenção para **coerência pragmática** na ação da professora. Os saberes em ação, forjados por docentes, retratam esse fenômeno, pois situam o trabalho pedagógico do professor “de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades, evidenciando modelos incompatíveis” (CHARTIER, 2007, p. 198).

No estudo da prática da professora, Chartier (2007) evidencia ações reinterpretadas, conforme as exigências do contexto educativo. Ou seja, as escolhas didáticas e pedagógicas atendem à situação e às exigências do contexto e isso, para o pesquisador de fora, pode parecer improvisado que não segue regras ou pensamento linear. As respostas às complexas situações diárias que são exigidas na prática docente baseavam-se dentro da prática, marcada pelo saber da experiência e legitimada cotidianamente.

Schon (1996) discorre sobre uma epistemologia da prática em que o saber na ação envolve um contínuo trabalho reflexivo que se apresenta por meio do confronto de incertezas que a própria experiência traz em contraposição àquele pensamento baseado somente na racionalidade técnico-científica. Pimenta (1996, p. 84) reforça que “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*”.

No entanto, teorizar sobre a própria prática não se constitui umas das tarefas mais fáceis, pois os saberes em ação são heterogêneos e se mesclam a modelos incompatíveis sob a perspectiva do pesquisador. Sobre isso, Tardif (2000) assevera:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000, p. 14).

As inovações didáticas presentes nos textos a serem ensinados, propostas no currículo do sistema educativo e em prescrições pedagógicas, assim como as inovações pedagógicas, devem se constituir objetos de reflexão relacionados à prática de ensino, ao saber em ação. Ao perceber as nuances do trabalho do professor, é preciso observar que há singularidades nesse saber, especificidades, distinções que guardam estreita relação com o saber a ser ensinado, os docentes são "atores em campo, idealizadores, inventores e não somente executores" (CHARTIER, 2007, p. 188).

Dessa forma, os esquemas de ação construídos ao longo da carreira docente revelam escolhas didáticas e pedagógicas de apropriações heterogêneas. É importante compreender esse complexo processo, pois evita rotulações entre "professores tradicionais" e "professores inovadores". A coerência pragmática desvelada nos saberes da ação docente é construída a partir de discussões acadêmicas e extra-acadêmicas que chegam de diferentes formas às escolas.

A seguir, teceremos reflexões acerca da escola organizada em ciclos de aprendizagem, observando aspectos singulares da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

### **1.3 Transição e escolarização ciclada dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental: um olhar para a (des)articulação entre as etapas**

A transição escolar seria concebida como uma passagem. Um momento de transição reflete a presença de estruturas distintas, com características próprias, que precisam dialogar, encontrar-se em harmonia ao longo do percurso escolar do

educando. Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), aos Estados é incumbido o dever de assegurar o Ensino Fundamental à população, fase essa que compõe a Educação Básica e constitui-se direito fundamental do cidadão.

Essa etapa sofreu mudanças com a ampliação do tempo de oito para nove anos, conforme Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), em consonância com a LDB. Essa ampliação assegurou, por norma, matrícula obrigatória a crianças a partir dos seis anos de idade. Essa política trazia, em seu bojo, maior abrangência com relação à oferta de ensino, buscando garantir o direito à educação. O impacto da força da lei atingia, principalmente, os mais pobres (MAINARDES; STREMELE, 2012), oportunizando, por lei, o aumento do tempo de escolarização básica. No entanto, o prolongamento desse tempo escolar exigia mais que uma legislação em vigor para assegurar o direito à educação, precisava de investimentos em outros núcleos da educação básica, visto que também eram preocupantes questões como: o acesso e a permanência no Ensino Fundamental.

Atualmente, com duração de nove anos, o Ensino Fundamental divide-se, de uma maneira geral, em duas fases, são elas: a fase dos anos iniciais, que compreende o ensino do 1º ao 5º ano, e os anos finais, que consiste no prosseguimento, na continuidade da etapa anterior, que vai do 6º ao 9º ano. Documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), preveem atenção aos momentos distintos em que a transição se faz presente. Na primeira delas, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento chama a atenção para a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2017, p. 49). Na fase de transição que se insere no EF, presente na passagem dos anos iniciais para os anos finais, o mesmo documento ressalta que:

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas. Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 55).

Dessa forma, o texto normativo prevê que no EF há ampliação e consolidação de conhecimentos no que se refere à aprendizagem, e essa característica marca a

passagem dos anos iniciais para os anos finais. Importante observar que, por esse texto, também há a observação de medidas que tratam o Ensino Fundamental como um percurso contínuo, em que as etapas se integrem e se comuniquem, conferindo um aspecto orgânico próprio desse segmento de ensino.

Além dessa menção à transição no texto proposto pela BNCC, ainda é possível observarmos que essa passagem é mencionada na Resolução nº 4, de 2010, pelo Parecer CNE/CEB nº 11 de 2010, que dispõe de diretrizes do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica para o EF. Nesse texto, percebemos que esse documento volta o olhar para a estruturação e organização da educação básica, assim, o Estado resolve que:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010).

Considerando esses documentos do saber a ensinar proposições de Diretrizes Curriculares, em que se ressalta a intenção de melhorar a transição no EF, pesquisas mostram que, no lugar de passagem, a transição se configura como uma grande ruptura para os estudantes e, conseqüentemente, afeta diretamente o sistema escolar.

Ao realizar pesquisas de literatura específica na base de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) referentes ao recorte específico do processo de transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental ou passagem da 4ª para 5ª séries, durante o período que marca os anos 2018 e 2019, encontramos literaturas (LEITE, 1993; NEVES; ALMEIDA, 1996; RANGEL, 2001; TRUZZI, 2001; HAUSER, 2007) que evidenciaram, sobretudo, a descontinuidade de ações em que o processo transitório se apresenta de modo fragmentário e com presença de grandes lacunas.

A transição escolar, apesar de valiosa importância, revela-se um ponto de reflexão ainda pouco explorado e que carece de mais estudos acerca da questão. Hauser (2007) investigou a produção científica sobre transição escolar da 4ª para a 5ª série, entre 1987 e 2004, e apenas quatorze dissertações e duas teses foram encontradas sobre o tema. Leite (1993) também ressalta a pouca atenção dada em pesquisas para a transição, principalmente, por esse processo estar relacionado aos altos índices de evasão e repetência ao final da 5ª série.

Nesse estudo de importante contribuição, há o apontamento de dificuldades intraespecíficas na escola que culminam em um alto índice de repetência e evasão escolar, no contexto de Caieiras, São Paulo. A perspectiva adotada pelo pesquisador é a de que a escola, bem como os órgãos gestores e os normativos da educação não estão isentos da culpa pelo fracasso escolar de seus educandos.

Esses fenômenos que caracterizam o fracasso no processo educativo mostram-se a partir de múltiplas razões que vão desde a organização do sistema educacional ao funcionamento do cotidiano das instituições escolares e refletem uma realidade alarmante, que carece de ser explorada na transição.

A partir de estudos de Leite (1993), há indícios de que o fracasso escolar está relacionado à falta de continuidade do processo de ensino, na sequência intra e entre as séries, e, também, às mudanças na relação entre educando e professor. Rangel (2001) detalha as singularidades específicas nessa situação e acrescenta que tais peculiaridades acentuam a complexidade da transição, principalmente pelo processo que marca a mudança da unidocência para pluridocência.

Ao lançar esse olhar sobre os campos de atuação específicos dos anos iniciais e também dos anos finais do EF, Rangel (2001) enfatiza que as estruturas de aspectos didáticos e pedagógicos são distintas. No 6º ano, há o acréscimo de disciplinas, além daquelas já conhecidas, que faziam parte da organização dos estudos do estudante. Nesse segmento, os horários são determinados para o ensino de matérias específicas e novas na grade, conseqüentemente, há o aumento de professores, com diferentes práticas de ensino, que implicam em escolhas didáticas e pedagógicas diferentes daquelas do ano escolar anterior e que corroboram a fim de aprofundar e ampliar os conhecimentos do educando no EF.

No entanto, a problemática se configura na ausência da oferta de estrutura, tanto didática quanto pedagógica, necessária para realizar essa passagem do educando. Desse modo, no período de transição do 5º para o 6º ano, há marca de ruptura dentro da própria estrutura organizacional, fragmentária, que se posta frente a uma intenção de organicidade, vislumbrada pelo saber a ensinar, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, p. 44) já sinalizavam esse descaminho “essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no Ensino Fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão...”.

Percebendo essa desarticulação entre as fases, a questão da repetência e evasão escolares se tornam presentes, configurando um dos problemas sociais que atinge a educação. O contexto escolar, devido às mudanças nas concepções pedagógicas e ao questionamento da postura tradicional de ensino, não permitia mais depositar a culpa pelo fracasso escolar no estudante. Essa perspectiva se fortaleceu em meados da década de 1980 e trouxe redirecionamentos reflexivos sobre a escola. Assim, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) um dos pontos em que mostra maior retenção de estudantes aponta para o final do 6º ano.

O período de transição compreendido, antes, da 4ª para a 5ª séries que, posteriormente, tornou-se 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, marca essa passagem do estudante no EF na SEEDF. Na estrutura da secretaria, em geral, organiza-se do 1º ao 5º ano em Escolas Classe (EC) e do 6º ao 9º ano em Centro de Ensino Fundamental (CEF)<sup>2</sup>.

Sobre a transição, a Secretaria de Educação do DF possui documentos que tangenciam a problemática abordada, reconhecem que o EF faz parte de um segmento único e que, ao se constituir em fases distintas, elas não podem estar dissociadas. Nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 3º ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 42), a Secretaria atribui ao papel do orientador educacional ações que promovam a transição, assim descreve: “promover ações com os profissionais e estudantes que estão nas fases de transição (da Educação Infantil para os anos iniciais; dos anos iniciais para os anos finais e dos anos finais para o Ensino Médio)”. É possível observar que o texto oficial não discorre sobre quais ações seriam imprescindíveis para a escola, e o tratamento da transição envolve outros sujeitos dentro da escola e da Secretaria de Educação. As ações, nesse sentido, ficam a cargo da subjetividade do profissional em cada instituição de ensino, uma vez que há o reconhecimento de que é preciso medidas, mas não há clareza sobre quais medidas tomar.

Em consonância com as Diretrizes Pedagógicas, a Secretaria de Educação também dispõe sobre o período de transição no currículo. O documento Currículo em Movimento do Distrito Federal, na segunda edição (DISTRITO FEDERAL, 2018), traz

---

<sup>2</sup> Escola Classe destina-se a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano. Centro de Ensino Fundamental (CEF), em geral, oferece os anos finais, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental e EJA, Educação de Jovens e Adultos.

em seu texto mudanças com relação à edição anterior e dispõe sucintamente, nesse novo documento, que há:

Progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9).

Observa-se um elemento distinto no discurso referido acima: a “progressão dos objetivos de aprendizagem”. No entanto, o texto ainda não acompanha ações de formação continuada, oferecidas pela SEEDF, na perspectiva de auxiliar o professor em sua prática de ensino, que se vê inserido nesse processo de transição. O projeto de transição, disponibilizado no sítio da SEEDF, não apresenta ações e medidas para serem tomadas de forma sistemática pela rede de ensino, visto a importância desse momento, mas sinaliza para a autonomia da unidade de ensino (UE) em realizar ou não o projeto de transição dentro da proposta desse aspecto no currículo.

O Distrito Federal, em consonância com o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), elaborou ações e estabeleceu prioridades e metas por meio do Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2014), com período de vigência de 2015 a 2024, para o Ensino Fundamental no DF. Nesse documento, a meta 2 consiste em:

Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 16).

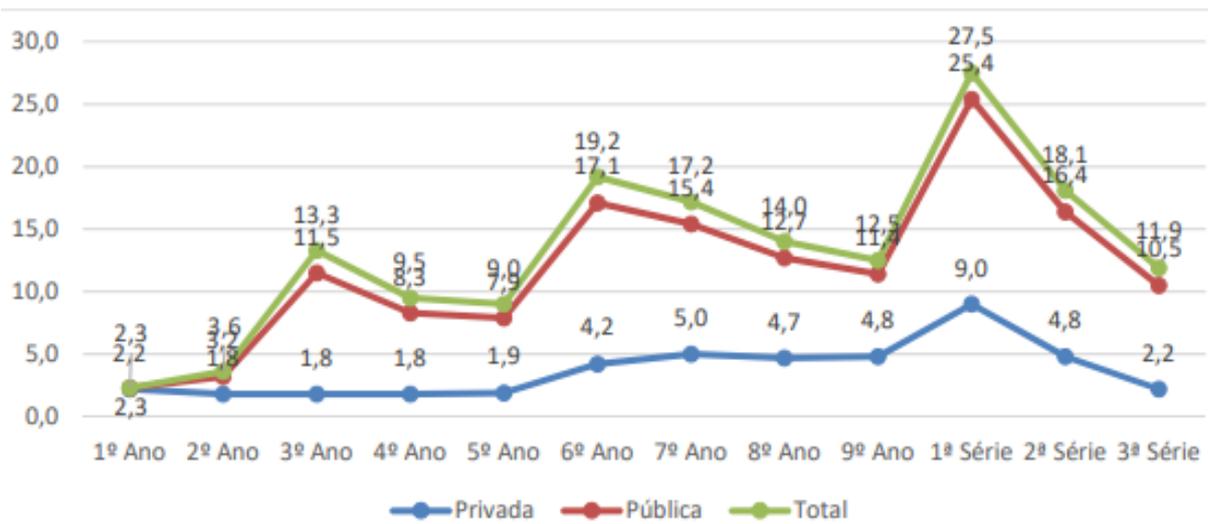
Adentrando o texto normativo, disposto para o DF, para o alcance dessa meta, o texto prevê, em consonância com os demais documentos oficiais supracitados, estratégias para o Ensino Fundamental, em especial a de nº 35, que explicita: “fomentar ações pedagógicas que promovam a transição entre as etapas da educação básica e as fases do ensino fundamental”. E, ainda, “que gerem debates e avaliações entre os profissionais da educação sobre a organização escolar em ciclos e a organização do trabalho pedagógico, buscando melhorar a qualidade da educação” (BRASIL, 2015, p. 18).

Essa meta deflagra um contexto em que há necessidade de oferecer não somente o acesso, mas, também, a permanência do estudante no Ensino Fundamental. A defasagem idade e série dos estudantes do EF se mostra um

problema nacional. Ou seja, na perspectiva de que a escola deva possibilitar o direito de todos à aprendizagem, mais à frente, os dados indicam a ênfase no caráter seletivo. O alto índice dessa defasagem tem correlações com insucesso escolar do educando, como repetência e evasão.

Segundo os dados do Censo escolar 2016, as taxas de reprovação e abandono referentes ao ano de 2015 são maiores no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Taxa de insucesso (reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio, redes pública e privada de ensino – ano 2015



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas<sup>3</sup> (BRASIL, 2016).

Ao destacar o Gráfico 1, a atenção se volta, em especial, ao 6º ano, que apresenta especificidades que se caracterizam em mudanças didáticas, novos conteúdos de ensino, aumento na grade de disciplinas, além de adaptações à estrutura pedagógica da instituição escolar.

Voltando ao panorama do Distrito Federal, que em muito se assemelha ao que é visto em âmbito nacional, o PDE (BRASIL, 2015) traz, também, o percentual de defasagem nas escolas públicas do DF. E, novamente, é visível que o maior índice de defasagem idade-série se encontra no 6º ano com 36,24%.

<sup>3</sup> Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)

Quadro 1 – Defasagem idade-série nas séries-anos do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal

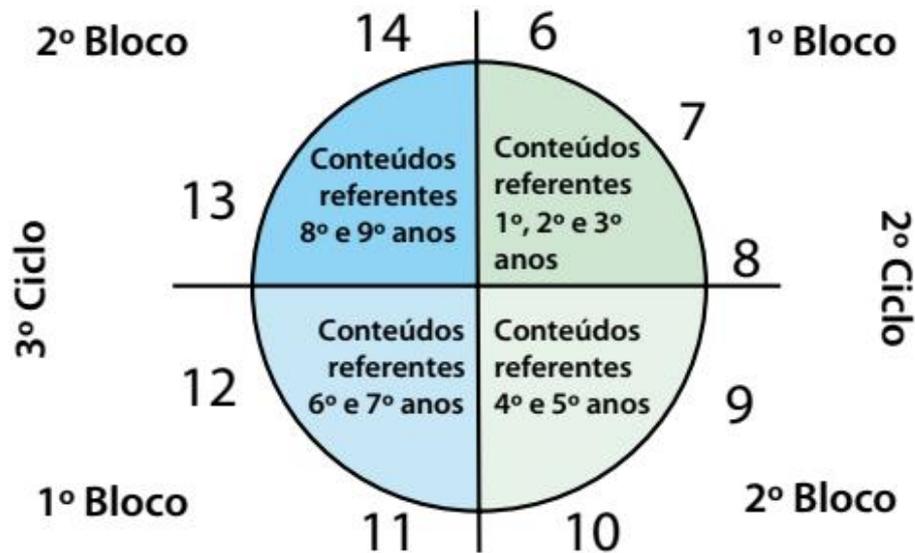
Idades	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano/ 5ª série	7º ano/ 6ª série	8º ano/ 7ª série	9º ano/ 8ª série	Total
7	17.345									27.805
8	832	15.875								29.843
9	156	1.081	16.532							30.050
10		223	3.820	15.070						30.559
11			1.331	4.154	13.858					30.435
12			641	1.749	4.470	14.855				32.407
13			283	799	1.809	7.291	13.704			34.199
14			143	357	799	4.495	6.645	12.421		34.345
15				143	343	2.176	3.582	6.277	11.648	24.245
16						487	1.215	2.645	6.032	10.537
17						147	272	685	2.164	3.304
Total matrículas	26.276	27.759	35.824	34.549	32.842	40.480	35.977	32.407	30.492	296.606
Total defasagem	1.103	1.491	6.294	7.269	7.562	14.668	11.833	9.860	8.718	68.798
%										
defasagem	4,20	5,37	17,57	21,04	23,03	36,24	32,89	30,43	28,59	23,2

Fonte: Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional – Coordenação de Informações Educacionais – Gerência de Disseminação das Informações Estatísticas Educacionais.

Importante notar, pelas informações dos dados, que, à medida que há o avanço no processo de escolarização, maior é o percentual de defasagem no Distrito Federal, visto o total de matrículas. Por isso, as fases carecem de articulação e constante diálogo, e mais, é preciso adentrar o cotidiano escolar, empreender ações que vão além dos números expostos nas avaliações em larga escala, bem como da descrição de uma prática docente cuja consequência culmina, muitas vezes, numa rotulação do professor.

A SEEDF, atendendo aos dispositivos legais de ampliação e organização do Ensino Fundamental, na busca por possibilidades de melhoria na qualidade da educação, sob uma perspectiva de reformulação do tempo e espaço das aprendizagens, implantou a proposta dos ciclos para todo o Ensino Fundamental em 2018. Dessa forma, as unidades escolares de ensino estão organizadas conforme descrito na Figura 1.

Figura 1 – Organização em ciclos da SEEDF



Fonte: Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB/SEEDF).

Os ciclos de aprendizagem da SEEDF estão divididos em dois blocos plurianuais, que contemplam dois ou três anos. O segundo ciclo contempla os anos iniciais do EF, sendo que o primeiro bloco se refere aos 1º, 2º e 3º anos, crianças de seis a oito anos, e o segundo bloco ao 4º e 5º anos. Já o terceiro ciclo contempla os anos finais do Ensino Fundamental, sendo o primeiro bloco destinado aos 6º e 7º anos e o segundo aos 8º e 9º anos.

Nesse sentido, os ciclos já estavam presentes na realidade do DF, principalmente, nos anos iniciais. Após discussões e dado o tratamento de uma política de Estado, a ampliação para o 3º ciclo no Ensino Fundamental veio em consonância à Meta 2 do PDE (BRASIL, 2015), referente à estratégia 2.3 do mesmo documento, que assevera amplo debate com a comunidade escolar acerca dos ciclos como organização escolar em substituição ao regime seriado. As discussões se voltariam para o enfrentamento dos índices de reprovação.

O questionamento sobre a transição receberia enfoque, também, em decorrência da discussão sobre os ciclos na etapa do Ensino Fundamental, da escolaridade básica, sob a perspectiva de que se ofertaria um sistema de ensino articulado, orgânico e sequencial e, com isso, haveria o combate a problemas estruturais, em especial, entraves sociais, tais como evasão e repetência escolares.

Os ciclos de aprendizagem se apresentariam como um meio alternativo ao regime seriado.

A reprovação já era um tema debatido desde a década de 1920, segundo Stremel e Mainardes (2011). Contudo, a preocupação com a inclusão desses que estavam alijados do sistema tornou-se uma questão que envolvia vários aspectos, sobretudo o social. Urgia a necessidade de reconstrução da organização da instituição escolar, organizada e estruturada para atender aos diversos públicos, a fim de realizar o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens.

A reconstrução desse processo motivou o redirecionamento do olhar para o aprendiz e os diferentes caminhos pelos quais acontecia a aprendizagem. Descortinaram-se novas práticas que, em seu bojo, remetiam à ideia de que o ensino e a aprendizagem não ocorriam de maneira homogênea e padronizada. Durante o período de escolarização, era preciso que todos os educandos se apropriassem do saber. A esse respeito, André (2002) discorre sobre a abordagem da pedagogia diferenciada e explica:

Considerar as diferenças é encontrar situações de aprendizagem ótimas para cada aluno, buscando uma educação sob medida, como sonhava Claparède, no início do século. (...) procura-se substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente suas tarefas, por uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção dos saberes. (ANDRÉ, 2002, p. 12).

O processo de ensino e aprendizagem deveria centrar-se no aprendiz, logo, deu a ele a devida importância, visto que a construção do sentido do saber perpassa pela transformação das situações didáticas vividas na escola, em sala de aula. Dessa forma, para que a otimização da aprendizagem percorresse o caminho desejado, as proposições das situações didáticas se apresentariam diversificadas, atendendo à diversidade de estudantes. A ação pedagógica, de acordo com Perrenoud (2001, p. 28) objetiva “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”.

Essa perspectiva traz a possibilidade de mudanças quanto à qualidade da educação por singularizar o sujeito do aprendizado, fazendo com que, em tese, houvesse o privilégio do aspecto heterogêneo da aprendizagem. O respeito aos diferentes ritmos, modos e tempos do aprendiz deveriam ser marcados por importantes contribuições, entre elas, pelas atividades diversificadas que desafiassem o sujeito que se encontra em diferente nível de aprendizado.

Contemplar essa cultura de que há diferenças em sala de aula, sobretudo que existem aprendizes em níveis diferentes, torna o trabalho docente ainda mais complexo. As prescrições oficiais tratam do atendimento à heterogeneidade no ensino, entretanto, o modo como operacionalizado e a construção de uma nova cultura escolar são importantes fontes de conhecimento para compreender a dinâmica que se aplica ao cotidiano escolar.

O tratamento dado à heterogeneidade e às percepções de diferentes trajetórias de aprendizado são aspectos ressaltados pela proposta dos ciclos. Esse modo de organização escolar apresentaria fundamentos baseados na melhora da qualidade do ensino e ajustaria o fluxo de estudantes na instituição escolar. Segundo Mainardes (2007),

Desde a década de 1980, várias iniciativas de reorganizar e melhorar o Ensino Fundamental vêm sendo experimentadas no Brasil. Um número significativo dessas tentativas inclui a implementação de programas da escolaridade em ciclos, com o objetivo de superar as limitações do regime seriado, principalmente em virtude das taxas de reprovação e evasão e da disparidade idade/série, bem como construir uma educação menos seletiva e excludente. (MAINARDES, 2007, p. 11).

Nesse sentido, os ciclos romperiam com a organização da escola em séries anuais e proporiam blocos com flexibilidade de tempo, e, assim, o aprendiz percorreria a própria trajetória, respeitando seu ritmo e nível de aprendizagem. Entretanto, tais aspectos da organização ciclada não são garantia do sucesso escolar do aprendiz. A implantação da política dos ciclos é uma premissa. No entanto, é necessário o olhar reflexivo para o cotidiano escolar, visto que essas mesmas políticas são reinterpretadas pelos atores envolvidos. Sobre isso, Mainardes (2015, p. 69) enfatiza que, no contexto das práticas, “as políticas são reinterpretadas, adaptadas ao contexto e às condições infraestruturais e pedagógicas”.

Voltar-se para o estudante, nas variadas maneiras como pode acontecer o aprendizado, numa flexibilização do tempo para progressão da aprendizagem, a fim de diminuir o caráter fragmentário do currículo, do ensino e da aprendizagem, ainda depende de vários fatores, entre eles: de uma construção curricular que possibilite ao docente com os saberes em ação concretizar os afazeres do cotidiano com adequadas condições de trabalho e auxílio pedagógico efetivo para poder realizar tais afazeres.

Nos saberes em ação, nas salas de aula, podemos observar se há ou não o ensino ajustado à heterogeneidade, respeito aos diferentes ritmos e níveis de

aprendizado. No fazer ordinário, a experiência docente transforma as normas oficiais, adaptando-as às condições de funcionamento próprias da sala.

Na seção que segue, nosso esforço é analisar o papel exercido pelas escolhas didáticas e pedagógicas na prática docente, bem como no aprendizado. É nesse assunto que nos deteremos.

#### **1.4 Escolhas didáticas e pedagógicas no contexto do ensino de língua portuguesa**

O ensino de língua portuguesa sempre foi um objeto de discussão. A língua, além de se caracterizar como um instrumento de poder e controle, segundo Bagno (2002), também guarda reflexos da realidade educacional, de concepções de ensino, provocando intensos debates no âmbito da educação.

Esse campo vem atravessando transformações de natureza teórico-metodológicas com valiosas contribuições da psicolinguística, da sociolinguística, da linguística aplicada, entre outras áreas, e vem colocando em questão, por exemplo, o ensino da língua ancorado no código.

Tais questionamentos concorrem em contexto determinado por políticas de expansão do acesso ao ensino, no qual se buscava um processo de democratização do acesso à educação, segundo Soares (2004). Dessa forma, foi possível observar o ingresso da população de camadas mais populares na escola. Sobre esse assunto, a autora assevera que:

A partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores- nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. (SOARES, 2004, p. 167).

Embora esse contexto sociocultural estivesse em contínua transformação, as várias correntes de estudos linguísticos promoveram, acentuadamente, nas décadas de 1970 e 1980, discussões sobre o que era língua e, por conseguinte, as mudanças no ensino da língua portuguesa. Entre os principais argumentos, era notavelmente

questionada a noção de língua e o quanto essa concepção influenciava o trabalho do professor em sala de aula.

Tais preocupações corroboravam, também, a situação vivenciada nos ambientes escolares, pois, com o acesso à escola, estudantes, oriundos de diferentes rincões do país, tiveram acesso ao ensino da língua de prestígio, desejável, escorreita, no entanto, em detrimento de outras variáveis linguísticas em consonância com Soares (2017).

Essa perspectiva de ensino salientou uma lacuna que separava aqueles que sabiam a língua daqueles que se situavam imersos nas variantes não padrão. Dessa forma, a língua alijava os falantes de sua função social. O ensino se voltava unicamente para a gramática normativa tradicional da língua portuguesa. Além disso, havia distinção da língua ensinada nas escolas daquela utilizada no cotidiano.

Esse distanciamento da norma, muitas vezes, desencadeava a desqualificação dos estudantes, alijados do ensino da língua, já que se enquadravam fora da norma padrão. Consequentemente, o enfoque sobre certo e o errado, naturalmente, reforçou a noção de aparte, de descolamento da língua de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de uso real.

Segundo Soares (2004), as teorias linguísticas já se faziam reverberar nos ambientes escolares. As contribuições significativas desses estudos já davam conta de que existiam diferentes variantes linguísticas que eram também válidas. E tudo isso transformou as concepções acadêmicas e oficiais de ensino do português, trazendo necessidades de mudanças sobre a postura do professor, com novas necessidades didáticas e pedagógicas.

Esse processo de transição apresentou frutíferos estudos, inclusive, sobre as concepções de gramática, a partir de diferentes perspectivas. Questionaram-se aspectos tais como: finalidade e função de tais gramáticas. As novas teorias posicionaram-se em contraposição ao discurso único de gramática prescritiva.

Nesse sentido, as mudanças nas teorizações e prescrições ocorreram pela necessidade da reflexão sobre as concepções de língua e linguagem. Por meio dessa reorientação, propôs-se alterar o objeto de estudo em sala e, para o contexto escolar, adotar um conceito de língua dinâmica em um entendimento orgânico que traria vivacidade às interações sociais.

Para Geraldí (2006), o estudo da língua objetiva analisar as relações entre sujeitos no ato de fala. Nesse sentido, estudar a língua é, "detectar os compromissos

que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (p. 44).

Soares (2004, p. 173) vê a língua como enunciação que “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Dessa forma, a língua não deveria ser vista de modo estanque, centralizada no código.

Essa concepção se intensifica durante os anos 1980, com a reabertura política do país, o período democrático aspira mudanças a fim de revisitar e questionar concepções arraigadas no ensino e propõe novo entendimento da língua. Nessa corrente, as ideias de Bakhtin/Volochínov (2006) se sobressaem, posto que considera a língua instrumento de interação social, resultado de atividade interativa entre interlocutores e tece críticas sobre a perspectiva objetivista abstrata de língua:

sistema de formas, que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 110).

Nessa visão, a língua não é um código de transmissão de mensagens, cuja participação do sujeito se reduz à memorização de convenções gráficas, mas a língua se remete a um sistema vivo, cuja riqueza se dá na interação das trocas sociais. Essa concepção põe em relevo o caráter dinâmico com relação à língua, no entanto, outras concepções estiveram presentes no ensino, ressaltando outros aspectos da língua. Sobre isso, Geraldi (2006) discorre a respeito das concepções de linguagem que prevaleceram na educação para o ensino de língua portuguesa.

O autor destaca, entre outras concepções de linguagem, três que marcaram o ensino da língua portuguesa. A saber, a primeira, linguagem concebida como expressão do pensamento. Essa ideia guarda relação com a concepção tradicional da língua que se caracteriza, preponderantemente, pela objetividade de normas e clareza na transmissão da mensagem. Nessa ideia, é desconsiderada a variação da língua em uso por seus falantes, pois há, sobretudo, a observância da norma padrão.

A segunda concepção de linguagem, pontuada por Geraldi (2006), diz respeito àquela concebida como instrumento de comunicação. A finalidade dessa concepção é a decodificação do código para efetiva comunicação, para a transmissão da mensagem. Nesse sentido, a língua se constitui em um instrumento pronto e acabado,

no qual suas nuances não são percebidas, sobretudo pelo caráter imutável do código. Antunes (2014, p. 20) faz crítica a essa vertente realçando que “uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir sobre o outro no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar resposta no outro”.

Tais concepções foram se transformando pelo tempo e implicando mudanças para o ensino de língua portuguesa. Assim, nos âmbitos do saber acadêmico e do saber a ser ensinado, houve o redirecionamento do ensino da língua na tentativa de compreender e oferecer uma proposta de concepção de linguagem que contemplasse a língua, em uso, nas mais diversas situações.

Assim, Geraldi (2006) discorre sobre a concepção de linguagem como interação. Nessa perspectiva, dá-se importância nuclear à interação, pois oportuniza troca de saberes entre os sujeitos. É nesse processo que se oportunizaria meios de interlocução, cujo desenvolvimento permitiria o domínio da comunicação com o outro.

Com base nesses preceitos, a ação da linguagem possibilitaria o exercício crítico e reflexivo. Isso traz mudanças substanciais para as prescrições voltadas ao ensino da língua materna, já que a prática pedagógica evidenciaria os sujeitos no processo e a interlocução entre eles, que deveria se realizar através das práticas de leitura e escrita de textos reais, nas quais se pode explorar o funcionamento da linguagem e isso aconteceria por meio de contextos significativos.

Dessa forma, ganha importância a produção de texto, seja oral ou escrito, pois são consequências de uma prática social. Koch (1997, p. 75) esclarece que o texto é “fruto de um processo complexo de produção de linguagem, que traz em seu bojo as marcas desse processo e, portanto, as pistas ou chaves para sua decifração, no jogo de produção de sentidos”.

No contexto escolar, essa perspectiva apoia-se na dinamicidade das trocas. Por isso, o trabalho pedagógico seria diferente se não permanecesse pautado em atividades mecânicas de reprodução e identificação de estrutura, com excessiva preocupação centralizada na codificação e decodificação de um texto.

Significa, por outro lado, explorar a língua em sua totalidade, evocando os sentidos pelos quais as produções textuais vão se construindo e, também, se transformando, através da trama de sentidos, em situações concretas de ensino e aprendizagem.

No que tange à leitura, durante a década de 1980, várias discussões sobre língua e linguagem trouxeram novas propostas de concepções ao ensino de língua

portuguesa. Tais propostas acarretaram mudanças no estudo e redirecionamento sobre a leitura. Dentre várias perspectivas, houve a predominância da leitura como processo de decodificação de um código.

Nessa perspectiva, esse campo se assemelha a uma ação mecânica na qual são desconsiderados aspectos no processo de leitura que levam à produção de sentidos. O texto é considerado um código para transmissão de informações e o papel do leitor se reduz à passividade de decifrar ou decodificar o texto.

Ao voltar o olhar para aquele que realiza a leitura, para o sujeito aprendente, questiona-se a concepção de leitura e as habilidades necessárias para ler um texto. Tais pensamentos ecoam na contramão, por exemplo, do uso de cartilhas para aquisição da leitura. Esse material, constituído, preponderantemente, pela presença de pseudotextos, primava pela memorização, pela ação mecânica da leitura, baseada em exaustivas cópias e decifração do código.

Em estudos desenvolvidos para aquisição da leitura e escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram com a teoria da Psicogênese da Língua Escrita que, embora não fosse uma teoria do ensino, trouxe perspectiva distinta para esse campo de estudo da leitura e, também, da escrita.

Dessa forma, não caberia mais conceber o sujeito que aprende como uma tábula rasa e caracterizar o ensino num processo empirista-associacionista, conforme atesta Moraes (2012). Ao contrário, a empreitada de se apropriar do objeto de conhecimento **escrita alfabética** passou a ser vista como um longo e rico processo evolutivo. O sujeito aprendente, nessa trajetória, aciona diversas hipóteses até alcançar escritas alfabéticas e ortográficas.

As discussões a respeito da leitura desencadeiam questionamentos a fim de se compreender os processos que envolvem a ação de ler. Kato (1995) apresenta dois modelos de processamento da leitura: *botton up* (modelo ascendente) e *top-down* (modelo descendente).

O primeiro modelo parte da leitura de pequenas unidades linguísticas que formam o texto para a compreensão do todo textual. Já o segundo, *top-down*, depreende maior participação do leitor, pois, para compreender o texto, requer acionamento de habilidades extratextuais, como formulação de hipóteses, inferências, predições sobre o texto e informações que não estão presentes de forma explícita, mas auxiliam na construção de sentidos proporcionados por essa unidade linguística.

Esse último modelo carece de participação mais ativa do leitor, como sujeito na produção de sentidos. Apresenta-se, também, como consequência da concepção de língua rica e complexa que prevê na linguagem enunciados imbuídos de sentido. Numa perspectiva interativa, a leitura, apesar da grande importância dada aos conhecimentos prévios do leitor, também vê no texto importante fonte de informação para compreensão leitora.

Solé (1998) enfatiza que, para ler, é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Nesse sentido, a autora concebe a leitura como uma ação ativa em que do leitor são requisitadas habilidades de compreensão.

Koch e Elias (2006) também discorrem sobre as concepções de leitura e como elas estão intimamente ligadas à concepção de língua adotada. Para as autoras, a língua pode ser vista como representação de pensamento e também como um código, um instrumento de comunicação. Nessas perspectivas “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução” (p. 10).

Nessa atividade mecânica, a leitura se constituiria em um momento, em consonância com as autoras, ora de transmissão de mensagens pelo autor do texto, ora pela decifração do código para reconhecimento das palavras. No entanto, a concepção de leitura se transformou, admitindo outro viés alternativo, a perspectiva interacionista. Nela “os sujeitos são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

Essa é a perspectiva encontrada nos PCNs (BRASIL, 1997b), em que a leitura é um processo de interação entre atores e a proposta na escola é de que possamos promover a formação de leitores, preparados para diferentes tipos e objetivos de leitura. Sobre a concepção de leitura dos PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1997b, p. 41).

A produção de texto na escola, assim como a leitura, também foi alvo de transformações nas últimas décadas. A produção escrita significava que, para escrever bem, o escritor teria que conhecer e utilizar bem/com autonomia a gramática tradicional padrão para redigir textos, levando em consideração a produção escrita

valorizada, que tinha como referência textos clássicos, modelos que se baseavam em cânones, cujo objetivo primordial para esse escritor seria a produção escrita semelhante a desses textos de referência.

Essas práticas, no entanto, concebiam, em seu bojo, um trato artificial na produção de texto, incorrendo em dificuldades enfrentadas pelo professor e, também, pelo aprendiz em sala de aula. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 25-6) destaca que um desses impasses era uma “prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre linguagem e o mundo”. Podemos observar que a escrita não desenvolvia habilidades de interação e de uso da linguagem a fim de se comunicar em diferentes situações na escola.

A partir de discussões, vindas da área da linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), entre outras, percebeu-se que era necessário repensar a relação entre o aprendiz-escritor e a escrita. Nesse sentido, tornava-se evidente que o processo de produção de texto perfazia um complexo objeto de conhecimento. Na perspectiva interacionista, “a escrita implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, conforme Antunes (2003, p. 44).

Dessa forma, a produção textual, assim como a leitura, recebe novas orientações para serem exploradas em sala. Geraldi (2003), por exemplo, defende a realização de produções de textos na escola, pois, segundo o estudioso, a redação que comumente é requisitada no ambiente escolar se configuraria como um texto artificial, distante das situações de produção fora da escola.

Em consonância com essa ideia, os PCNs (BRASIL, 1997b) também trazem a perspectiva de que os escritores precisam estar em contato com textos reais, que circulam socialmente, para poderem produzir textos nas mais variadas situações, já que a finalidade proposta pelos parâmetros na escola é a formação de escritores competentes. Sobre isso, os PCN esclarecem:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (BRASIL, 1997b, p. 49).

Os PCNs mencionam a utilização dos gêneros na escola. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a escola, com o objetivo de ensinar a escrita, acaba cristalizando formas de linguagem, com sequências didáticas que auxiliam a

aprendizagem do educando, a fim de tornar essa linguagem objeto de ensino. Essa cristalização acaba produzindo um gênero escolar, que, segundo os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 22), são “famílias de textos que compartilham características comuns”.

Com as mudanças na concepção de língua, a produção de texto adquire uma nova perspectiva que confere, no saber a ensinar, importância dos gêneros discursivos para o ensino da língua. Sob a perspectiva do interacionismo, o texto adquire nova abordagem e passa a atender a diferentes finalidades a fim de contemplar as necessidades comunicativas das práticas sociais.

Os gêneros textuais cumprem esse papel, segundo Marcuschi (2002, p. 19), já que são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Nesse sentido, atendem ao uso social da língua e às necessidades de comunicação.

Dessa forma, dada a importância situada no contexto e nas trocas construídas entre sujeitos, não há apenas uma situação de produção textual, pelo contrário, existem várias. Nas prescrições subjaz a ideia de ensino da produção de texto baseada no uso reflexivo dos gêneros discursivos, assim, faz-se necessário diversificar as situações de produção de escrita.

Esse pensamento atende às necessidades de interação das práticas sociais. O uso dos gêneros textuais como objeto de reflexão redireciona o olhar para as situações autênticas de produção ao atender aos diversos propósitos tanto de leitura quanto de escrita. Tais situações configuram a realidade em que ocorrem as trocas significativas, a base das práticas sociais na qual se realiza o uso efetivo dos textos.

As mudanças que figuraram os eixos de leitura e escrita no ensino da língua também resvalaram no campo de ensino da análise linguística, pois muito se tem discutido sobre o ensino dos elementos gramaticais na escola. Essa reflexão suscita dúvidas com relação ao ensino desse eixo da língua e, também, sobre a abordagem, principalmente, da gramática tradicional nos ambientes escolares, entendendo que ela rememora o ensino desse eixo, em muito, pelas lições repetitivas, uso predominante de nomenclaturas e classificações, com uso, sobretudo, da memória.

A abordagem dessa gramática, segundo Neves (2014, p. 96), remete a reflexões sobre a linguagem que “à força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática”.

Tal pensamento acaba distanciando os falantes da língua que se encontram na condição de sujeitos aprendizes, pois, na escola, a gramática que se ensinava, ou que se ensina e ainda persiste nas salas de aulas, está ancorada no ensino da norma culta, por meio de um conjunto de regras, desconsiderando a existência de outras variantes linguísticas.

Com as discussões dos estudos linguísticos, as propostas de ensino que se desenvolveram em meados da década de 1980 incitaram reflexões sobre o modo como a gramática se relacionava com os demais eixos da língua e, também, sobre a noção que se concebia com relação à supremacia da norma culta frente às variações linguísticas encontradas em sala de aula.

Geraldi (2006, p. 39) teceu críticas, por exemplo, quanto ao desempenho linguístico dos estudantes, naquela época, que, ao fazerem uso da língua, seja na modalidade oral, seja na escrita, demonstraram uma "incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença". Desse modo, acreditando na perspectiva da linguagem como uma forma de interação, Geraldi propõe o termo análise linguística em contraposição ao ensino da gramática tradicional, explorado por conteúdos gramaticais vistos de maneira isolada.

O autor compreendia, então, o ensino de uma abordagem da análise linguística articulada ao texto, ou seja, à leitura e escrita. Nessa perspectiva, o texto seria o ponto de partida e chegada para a reflexão dos elementos gramaticais. Assim, o trabalho sistemático desses elementos gramaticais estaria condicionado ao texto produzido em sala.

Morais (2006), no entanto, realiza um contraponto à perspectiva do predomínio do texto para o ensino da língua materna, pois reflete com relação à análise linguística, que, entretanto, configura-se como um eixo de ensino da língua e possui especificidades que devem ser exploradas para a compreensão do objeto de conhecimento. Dessa forma, não seria eficaz, naquela abordagem, o condicionamento quanto à priorização do texto apenas para o trabalho de leitura e compreensão.

Enfim, apesar das controvérsias de ensino da análise linguística, esse cenário reflete um campo ainda hoje repleto de tensionamentos que reverberam em sala de aula, no entanto, a análise linguística constitui-se como um eixo da língua que necessita ser ensinado de forma sistemática para a compreensão desse objeto de conhecimento.

No que tange ao ensino da oralidade, com o crescente interesse nos estudos dos gêneros discursivos presentes nas atividades de interação social, os olhares voltaram-se, também, para o funcionamento dos enunciados orais de produção. Numa perspectiva já mencionada de língua dinâmica em que os gêneros enunciam situações de uso da língua, tanto a produção escrita quanto a produção oral ganham relevância.

Segundo Leal e Brandão (2012), embora a preocupação com as habilidades orais remeta à antiga época dos sofistas com o uso da retórica, na escola, a oralidade não tem ocupado tanto espaço, estando sujeita a um plano secundário. É importante sublinhar, nesse sentido, a dificuldade em conceber esse eixo de maneira clara, em sala de aula, pois a oralidade transpassa os demais eixos de ensino da língua, confundindo, por vezes, o docente quanto às escolhas didáticas e pedagógicas

Entendemos que, em uma sociedade grafocêntrica, o ensino da escrita é prestigiado, valorizado e, segundo Marcuschi (1997, p. 120), “a escrita, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável”.

Dessa forma, as práticas ancoradas para o desenvolvimento da oralidade se afastam com a predominância da escrita. Isso pode gerar uma noção equivocada de que os gêneros orais não precisariam de ensinamento sistemático, uma vez que debates e conversas contemplariam esse eixo de ensino.

Em pesquisa sobre a oralidade, Leal, Brandão e Nascimento (2010) analisaram a prática de cinco professoras do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escolas públicas de Recife em relação ao trabalho com o eixo da oralidade e os resultados indicaram que não foram registradas atividades envolvendo gêneros orais públicos e formais.

As discussões sobre o ensino da língua, atualmente, consideram primordial o trabalho com os gêneros orais. Antunes (2003) compreende a oralidade inserida na mesma dimensão interacional em que estão presentes tanto a leitura quanto a escrita. Para Marcuschi (1997, p. 123), “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar os seus usuários”.

Assim, evidenciar o trabalho com gêneros orais, pensando nas inúmeras situações discursivas, seria uma interessante alternativa para trabalhar com os educandos essa linguagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse trabalho com os gêneros orais

Pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diversificadas, segundo suas personalidades. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

Dessa forma, as mudanças no saber a ensinar quanto ao eixo da oralidade tencionam para o domínio da língua por seus falantes. Isso contempla o uso da linguagem, oral e escrita, em situações autênticas de comunicação. Ambas as habilidades são necessárias para uso nas práticas sociais.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

## 2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

### 2.1 Pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa, pretendemos analisar as escolhas didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa, no período de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Recorremos à abordagem qualitativa de pesquisa, visto que objetivamos compreender as nuances que envolvem o cotidiano escolar. Nesse sentido, é mister investigar as práticas docentes, pois nos levam a um terreno marcado pelas experiências e subjetividades, cujo objetivo é adentrar e esmiuçar aspectos didáticos e pedagógicos desse ambiente único para conhecer o importante trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

A pesquisa qualitativa visa conhecer o dinamismo das relações entre os sujeitos, muitas vezes incoerente para o observador externo, mas a aproximação da realidade presente desvela práticas singulares que mostram o funcionamento *sui generis* dos sujeitos em ação. A escolha por essa abordagem permite a utilização de metodologias para compreender o terreno das práticas, por isso, apesar de ser uma pesquisa qualitativa, há também dados quantitativos para melhor compreender o ambiente.

No presente caso, buscamos, por meio do processo de realização do estudo, caracterizar os sujeitos e as singularidades que se apresentam nas práticas para melhor compreender o ensino da língua portuguesa. O saber construído pelo profissional requer olhar atento do pesquisador, pois, no ato da fabricação, as práticas são legitimadas pelo cotidiano no valor de um instante, o qual se apresentará, de maneira diferente, com peculiaridades e, muitas vezes, revelando contradições.

A pesquisa qualitativa vai além de apenas descrever determinado contexto, mas, por estar imersa na fonte de dados, permite, também, situar os sujeitos e os sentidos inerentes ao processo. O estudo em questão focaliza a pesquisa de tipo etnográfico, no sentido de buscar os significados e a imersão no ambiente que compõe a cultura escolar. Nesse caso, as atribuições características do pesquisador respondem a uma flexibilidade e maleabilidade. André (2012, p. 28) afirma que o pesquisador “responde ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando

técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”.

Dessa forma, a pesquisa se enquadra num estudo de caso, ou seja, "é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo", segundo Lüdke e André (2015, p. 20). Assim, foram acompanhadas quatro docentes de duas instituições escolares situadas em Ceilândia – região administrativa do Distrito Federal. As escolas são do tipo sequenciais, ou seja, os estudantes oriundos da Escola Classe são direcionados, ao terminarem o 5º ano, em geral, ao Centro de Ensino Fundamental para o 6º ano<sup>4</sup>.

Partimos do pressuposto de que os sujeitos são parceiros inseridos em um contexto sociocultural, no caso em questão da SEEDF, lecionando para o Ensino Fundamental público da educação básica. Portanto, é necessário conhecer as realidades sob diferentes perspectivas. Lüdke e André (2015, p. 44) afirmam que “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”.

Entendendo cada segmento e as finalidades a que se propõe o trabalho docente de cada um dos sujeitos que participa desta pesquisa, consideramos a importância desses atores sociais envolvidos, trazendo realidades, textos e contextos para enriquecimento deste estudo.

Ao analisar as escolhas “didáticas” e “pedagógicas”, destacadas por Chartier (2007), das quais os docentes lançam mão no ensino da língua portuguesa, objetivamos refletir sobre as apropriações que esses profissionais realizam no cotidiano escolar. Quais seriam as táticas no ensino de língua portuguesa? Haveria mudanças didáticas e/ou pedagógicas nos saberes em ação frente às prescrições legais orientadas aos professores? Quais as especificidades presentes no 5º ano, momento em que o aluno está concluindo um ciclo, primeira etapa do Ensino Fundamental? E, passado esse momento, que diferenças vislumbramos no 6º ano,

---

<sup>4</sup> É oportuno sublinhar que, no caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em geral, há a seguinte organização para atender à demanda da educação básica: Jardins de Infância ou Centros de Educação Infantil (Educação Infantil); Escolas-Classe (1º ao 5º anos do Ensino Fundamental); Centros de Ensino Fundamental (6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) e Centros de Ensino Médio (CEM).

dadas as configurações que são específicas da segunda etapa daquela fase da escolarização?

Para seguir esse caminho, partimos de uma categoria ampla que contextualiza o momento de transição na concepção das professoras participantes da pesquisa e, também, de categorias que compõem os eixos de ensino da língua portuguesa: leitura e compreensão leitora, análise linguística, produção de texto e oralidade. Por fim, para o tratamento dos dados, foi realizada a análise de conteúdo temática, conforme Bardin (1977) e Franco (2005). A seguir, descrevemos o campo de pesquisa.

## **2.2 Caracterização da escola**

### **2.2.1 Escola A**

A "Escola A" está situada na região administrativa de Ceilândia-DF. É uma instituição da Rede Pública de Ensino Fundamental destinada à oferta dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e, também, da Pré-Escola. A escola foi inaugurada em 1978 e já passou por diversas mudanças, entre elas, atendia alunos na Educação Integral, porém, em 2011, devido à sua fragilidade estrutural e de recursos humanos, deixou de realizar tal atendimento.

No tocante à estrutura física, por se tratar de uma construção mais antiga, a escola possui alguns problemas em suas instalações, tais como: vazamentos, piso danificado, entre outros, não obstante as inúmeras manutenções realizadas ao longo dos anos. A escola conta com quatro blocos, cada um com cinco salas de aula. Além disso, possui biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática com 18 (dezoito) computadores para os alunos, quadra coberta de esportes, depósito, sala de distribuição de materiais pedagógicos, mecanografia, sala da direção, sala da vice-direção e coordenação, sala de secretaria, sala de professores, copa, sala de atendimento especializado, sala de apoio pedagógico e reforço escolar.

A instituição conta, ainda, com 67 funcionários no seu quadro de servidores. Contempla desde a Pré-Escola, até o 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 690 (seiscentos e noventa) alunos. Desses, 164 estavam, na ocasião da pesquisa,

matriculados na Pré-Escola e 526 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: 93 no 1º ano, 90 no 2º, 130 no 3º, 101 no 4º e 112 no 5º ano.

### **2.2.2 Escola B**

A "Escola B", também pertence à Rede Pública de Ensino Fundamental, focada nos Anos Finais (6º ao 9º ano), e está situada na região administrativa de Ceilândia-DF. Quanto à sua infraestrutura, conta com biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala para leituras, quadra de esportes, sala para atendimento especial, sala dos professores, sala da secretaria e sala para a diretoria, além das 15 salas de aula, onde ficam distribuídas as turmas de 5º ao 9º ano.

A instituição é equipada com Aparelho de DVD, impressoras, copiadoras, retroprojeter, televisão, oito computadores para uso administrativo e o laboratório de informática, que conta com 19 computadores para uso escolar. Além disso, a escola possuía internet Banda Larga.

Quanto ao quadro de servidores, a instituição era constituída de 75 funcionários. Comporta todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), totalizando 914 alunos, entre eles, 39 com necessidades educativas especiais. Do total de estudantes, 224 estão matriculados no 6º ano, 221 no 7º, 232 no 8º e 237 no 9º ano.

## **2.3 Perfis acadêmico e profissional das docentes**

O Quadro 2 apresenta o perfil acadêmico e profissional das docentes que participaram desta pesquisa.

Quadro 2 – Perfis das professoras participantes da pesquisa

<b>Formação / Experiência Profissional</b>	<b>Lily</b>	<b>Carolina</b>	<b>Bárbara</b>	<b>Rita</b>
Ensino Médio (curso, rede e ano de conclusão)	Magistério Pública 1988	Magistério Pública 1995	Pública 1998	Pública 1992
Graduação (curso, rede e ano de conclusão)	Pedagogia Pública 2013	História e Geografia Privada -	Letras-Português Privada 2010	Letras-Português/Inglês Privada -
Pós-Graduação	Sim	Não	Sim	Não
Tempo de experiência como docente	22 anos	20 anos	8 anos	6 anos
Experiência com 5º/6º ano	Sim	Sim	Sim	Sim
Tempo de experiência na SEEDF	15 anos	20 anos	5 anos	5 anos
Atuação em outra escola	Não	Não	Não	Não
Exerce outra atividade profissional	Não	Não	Não	Não
Vínculo na SEEDF	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.3.1 Professora Lily

Na Escola A, a professora Lily<sup>5</sup> atuava no 5º ano. Concluiu o Magistério em 1988 em escola da Rede Pública. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2013, na modalidade à distância. Coursou pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Institucional.

A professora possui 22 anos de experiência como docente, sendo 15 somente na rede pública de ensino. Tem experiência como docente em turmas de 5º ano, por outro lado, não possui prática de ensino com turmas de alfabetização. Afirmou ter trabalhado com a Educação Infantil na rede particular de ensino.

Atua apenas em uma escola, porém, em anos anteriores, chegou a trabalhar em outras instituições (públicas e particulares). A professora, na ocasião da pesquisa, não exercia outra atividade profissional e fazia parte do corpo docente efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<sup>5</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios uma vez que são resguardadas as identidades das profissionais envolvidas.

### **2.3.2 Professora Carolina**

Na Escola A, a professora Carolina atuava no 5º ano. Concluiu o Magistério em 1995 em escola da Rede Pública. Graduou-se em Geografia e História.

A professora possui 20 anos de experiência como docente. Desde 1998 na rede pública de ensino, tem experiência como docente em turmas de 5º ano e não chegou, ao longo de sua trajetória, a atuar com turmas de alfabetização.

Trabalha apenas em uma escola e não possui vínculo com outras instituições (públicas e privadas). A professora não exercia outra atividade profissional no momento da realização da pesquisa e fazia parte do corpo docente efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

### **2.3.3 Professora Bárbara**

Na Escola B, a professora Bárbara atuava no 6º ano. Concluiu o Ensino Médio em 1998 em escola da Rede Pública. Graduou-se em Letras Português, em instituição particular de Ensino Superior, no ano de 2010 e possui pós-graduação *lato sensu* em Metodologia de Ensino na Educação Superior, certificação emitida no ano de 2014.

Quanto à sua experiência profissional docente, trabalhou tanto na rede particular como na rede pública de ensino. Possui oito anos em sala de aula, sendo cinco deles na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em seus anos de experiência, a professora atuou em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Bárbara, no momento da pesquisa, não possuía vínculo com outras instituições de ensino, não exercia outra atividade profissional e fazia parte do corpo docente efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

### **2.3.4 Professora Rita**

A professora Rita pertencia ao corpo docente da Escola B no momento da pesquisa e lecionava para o 6º ano. Concluiu o Ensino Médio em 1992, em escola da Rede Pública. Gradou-se em Letras Português e Inglês, em instituição particular de ensino superior e não possuía pós-graduação.

Quanto à sua experiência profissional docente, trabalhou tanto na rede particular como na rede pública de ensino, possui seis anos em sala de aula, sendo cinco deles na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em seus anos de experiência, a professora atuou em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Rita não possuía, na ocasião da pesquisa, vínculo com outras instituições de ensino, não exercia outra atividade profissional e fazia parte do corpo docente efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com carga horária de 20 horas/semanais.

## **2.4 Técnicas de investigação adotadas na pesquisa**

### **2.4.1 Entrevista**

No intuito de obtermos informações de maneira mais "natural e autêntica", de acordo com André (2012, p. 39), recorreremos à entrevista semiestruturada, que é uma técnica que permite, por meio da interação, numa relação de proximidade com o entrevistado, apreender suas concepções acerca de seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, Minayo, Deslandes e Gomes (2015, p. 64) também destaca a concepção da entrevista semiestruturada que, ao realizar uma combinação de perguntas fechadas e abertas, possibilita ao "entrevistado discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". Com isso, objetivamos apreender mais informações sobre o objeto de pesquisa na concepção das entrevistadas.

Dessa forma, a utilização desse instrumento pode evidenciar a emergência de questões complexas relacionadas ao sujeito, por meio de aspectos detectáveis no

momento da entrevista, e, até mesmo, auxiliar quanto ao aprofundamento de pontos em complementaridade à observação. Segundo André (2012):

Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões. (ANDRÉ, 2012, p. 39).

Assim, a escolha por essa técnica de investigação tem por objetivo permitir a flexibilidade na obtenção das informações dadas pelo entrevistado, acionando os saberes construídos pelo docente. A partir de um roteiro previamente pensado para responder ao eixo da transição e, também, aos eixos de análise do ensino da língua: leitura e compreensão leitora, produção de texto, análise linguística e oralidade, buscamos apreender e analisar as escolhas didáticas e pedagógicas das docentes acompanhadas.

Articulamos essa técnica à observação de aula, até mesmo para compreender melhor o contexto de atuação do professor. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, uma vez que os sujeitos da pesquisa não possuíam disponibilidade para reunião do grupo, então, as entrevistas foram colhidas individualmente com as quatro professoras do estudo (atuantes no 5º e no 6º ano). A aplicação desse instrumento ocorreu no final do ano letivo de 2018.

#### **2.4.2 Observação Participante**

A observação, juntamente com a entrevista, é um dos principais instrumentos de produção de dados na pesquisa qualitativa. Apresenta-se como um valioso instrumento para entender e compreender, de acordo com André (2012), as relações no contexto interativo, que se constroem no cotidiano por meio das práticas docentes, na relação professor e estudante. Isso significa:

colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsiona ou a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional. (ANDRÉ, 2012, p. 111).

Esse olhar mais aproximado busca vestígios em um cenário de intensas trocas dialógicas que se apresentam na organização do trabalho escolar, nas sequências didáticas do professor e nas concepções que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. A observação “controlada e sistemática”, segundo André (2012, p. 29), revela o cuidado com a pesquisa e, também, com o sujeito do processo.

Minayo, Deslandes e Gomes (2015) destacam que a observação participante alinha-se à entrevista, pois oferece maiores possibilidades de colheita de informações e acrescenta quanto à observação participante que “alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no campo da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (p. 70).

A autorização para adentrarmos as unidades de ensino foi concedida pela SEEDF na Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Ceilândia, Região Administrativa IX do Distrito Federal. Além de se constituir num campo populoso, com mais de 80 mil estudantes matriculados na rede, segundo dados da SEEDF<sup>6</sup>, Ceilândia fica a 26 km da Capital Federal, Brasília.

Nosso intento, portanto, foi de nos aproximar de um espaço multifacetado, a fim de analisar se havia, por meio de escolhas didáticas e pedagógicas adotadas em sala de aula, um trato didático que alcançasse as especificidades de aprendizagem de demandas tão diversas presentes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, conforme já realizado.

As práticas de quatro professoras foram acompanhadas, sendo duas do quinto e outras duas do sexto ano do Ensino Fundamental. Na Escola A, foram realizadas, ao total, 20 observações, dessas, 10 na sala da professora Lily e outras 10 com a professora Carolina. A Escola A se caracteriza por ser uma EC. O professor regente tem autonomia em sala de aula para organizar os horários e a regência das disciplinas. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa ocorriam três vezes por semana, no período de 7h a 10h do turno matutino. No total foram realizadas, na Escola A, 60 horas de observações.

Na Escola B, foram acompanhadas, no total, 20 observações, dessas, 10 na sala da professora Bárbara e outras 10 com a professora Rita. A Escola B se caracteriza por ser um CEF. O professor regente tem horários determinados em cada turma de 6º ano. Dessa forma, o docente de língua portuguesa tem carga horária

---

<sup>6</sup> Dados referentes à matrícula dos estudantes, disponíveis em: <http://www.se.df.gov.br/3112-2/>.

semanal de cinco aulas de português, com tempo de 50 minutos por aula em cada turma. Para a pesquisa, como critério para computarmos uma jornada observada, no caso do 6º ano, que guarda especificidades, foram observadas somente aulas duplas de língua portuguesa, cujo tempo de duração era de 1h e 40 minutos. No total, foram realizadas, na Escola B, 30 horas de observações, no período vespertino.

## **2.5 Procedimento para análise de dados**

A análise dos dados obtidos por meio das observações e entrevistas semiestruturadas tem por base a análise de conteúdo temática, conforme abordada por Bardin (1977). Essa análise permite, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, compreender a mensagem, seja ela, segundo Franco (2005, p. 13), “verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

É importante salientar que, nesse processo, é exigido do pesquisador o exercício da dimensão interpretativa da mensagem a ser obtida, por meio de inferências para análise de dados implícitos que compõem o campo de pesquisa. Assim, o pesquisador atua “como um arqueólogo. Trabalha com vestígios, mas, os vestígios são manifestações de estados, de dados e de fenômenos”, de acordo com Franco (2005, p. 25).

Entendendo a complexidade do contexto em estudo, a análise foi construída através dos dados fornecidos pelos instrumentos sistemáticos e objetivos de pesquisa, entrevista semiestruturada e observação participante. Segundo os procedimentos para análise de conteúdo temática de Bardin (1977), os dados foram organizados em etapas.

Dessa forma, atendendo aos pressupostos dessa análise, buscamos realizar a pré-análise do material, a exploração dos dados obtidos e o tratamento dos resultados com base na inferência e interpretação do pesquisador sobre as práticas de ensino na área de língua portuguesa nos anos de transição.

A seguir, as análises dos resultados obtidos.

### **3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS ACOMPANHADAS**

Para melhor compreendermos as ações docentes voltadas para o ensino de língua portuguesa na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, recorreremos, conforme realçado na metodologia, a entrevistas semiestruturadas, bem como a observações participantes. Com isso, o olhar sobre a prática inserida no contexto do ambiente educacional proporcionou a reflexão da e sobre a ação docente.

Dessa forma, conforme é apontado nesta pesquisa, intentamos compreender a importância de refletir sobre a prática, os saberes em ação dos quais os professores lançam mão no exercício do trabalho docente. Nosso intento, portanto, é compreender e analisar os saberes movidos pela prática, que podem se distanciar ou se aproximar dos discursos oficiais de ensino.

Assim, neste capítulo, a articulação teórico-prática ocorrerá por meio da análise dos eixos de ensino de língua portuguesa já anunciados na metodologia: leitura e compreensão leitora, produção textual, análise linguística e oralidade. Nossa preocupação recaiu sobre os anos de transição (do 5º para o 6º ano) do Ensino Fundamental. Além dos eixos de ensino de língua portuguesa, interessamo-nos em apreender as concepções das professoras acerca do processo de transição entre esses anos na rede.

#### **3.1 Concepções das docentes acerca do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**

Ao iniciar a análise sobre as concepções acerca do processo de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, é importante salientar que os sujeitos estão situados e inseridos em um contexto específico: a Secretaria de Estado de Educação do DF. Sobre a transição, a SEEDF prevê, de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), que seja realizada a passagem de forma orgânica, minimizando os impactos ocorridos nesse processo.

Isso requer o investimento tanto da escola quanto da equipe gestora nessa etapa. Dessa forma, para apreender as concepções docentes, buscamos questionar as professoras participantes da pesquisa sobre os encaminhamentos realizados pela instituição nesse processo de transição. A professora Carolina, Escola A, relatou que não houve nenhum encaminhamento quanto a esse processo. Sobre isso, a docente relatou:

Não, não. Só foi falado o projeto, mas não se encaminhou. (**Professora Carolina, 5º ano, Escola A**).

A professora afirmou que nada foi realizado, nem pela SEEDF, tampouco pela escola. O que existiu foi um projeto, o qual foi apenas **falado**, segundo a professora. Já as professoras Lily, Escola A, Bárbara e Rita, Escola B, destacaram que foram realizados encaminhamentos na escola, como podemos observar a seguir:

O único momento que teve foi uma palestra com a orientadora educacional. É só a gente mesmo em sala. Cada professor conversando com eles sobre todo o processo pelo qual eles vão passar, mas projeto da escola, nada. (**Professora Lily, 5º ano, Escola A**).

Esse ano foi o primeiro ano que vieram os alunos da Escola Classe C que a gente recebe, para conhecer a escola. Essa escola veio, trouxe os alunos. Eles fizeram um trajeto, conheceram a escola, mas foi rápido. Foi muito rápido. E aí agora no final do ano, fizeram novamente, para mandar o ano que vem. A gente recebe alunos da Escola Classe C e da **Escola A**. Da **Escola A**, a gente não conhece ninguém e eles não vieram também conhecer a escola. (**Professora Bárbara, 6º ano, Escola B**).

Eu acho que esse ano... Eles estavam com alunos aqui. Não sei se você estava aqui no dia? Estava o 5º ano aqui, conhecendo a escola, conhecendo a estrutura. Só que eu não fiquei sabendo de nada direito. Projetos. Não fiquei sabendo. Quando os alunos chegam no 6º, eles fazem avaliação diagnóstica, que tem interpretação de texto, tem produção de texto. E eu acho que teve também de gramática. Mas é igual o que eu estou te falando, eu sou 20 horas. (**Professora Rita, 6º ano, Escola B**).

No relato das professoras, percebemos que houve alguns encaminhamentos. No entanto, as docentes demonstraram, ainda, a insatisfação com as ações empenhadas. A professora Lily criticou a existência apenas uma palestra com o serviço de orientação educacional e ressaltou que o trabalho era realizado, predominantemente, pelo professor em sala de aula. O discurso de Lily transfigurou o sentimento do professor em sala, na solidão de amenizar esse processo de transição junto dos educandos.

A professora Bárbara, por outro lado, destacou que o encaminhamento realizado para transição partiu de uma ação realizada pela EC para promover uma

transição mais **orgânica**. Ao visitar o CEF, o grupo da EC parece ter procurado a ambientação no futuro novo espaço de aprendizagem, embora tivesse conhecido, superficialmente, a estrutura, a disposição das salas. Tal ação se configurou como uma preocupação com a transição dos aprendizes e um olhar diferenciado para o processo.

Já a professora Rita pareceu revelar que encaminhamentos para transição era um processo alheio a ela, desconhecendo as atividades que foram realizadas pela escola. A docente relatou a dificuldade de ser professora com carga horária de 20 horas semanais, pois muitas informações não eram transmitidas. Rita afirmou:

Eu tento participar das coordenações junto com o meu turno. Só que não é indicado. Como eu sou só vespertino, eu não posso vir de manhã. Eu até tentei fazer isso, mas não deu certo, porque eu queria ficar inteirada do que estava acontecendo. Eu queria participar. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

Ressaltando esse contexto de rupturas, Leite (1993) destaca, em pesquisa, alguns fatores que contribuíram para o insucesso escolar do educando e, entre eles, o estudioso destaca a falta de sequência e a descontinuidade que se apresentava intra e entre as séries que estavam presentes tanto na estrutura quanto na organização de um plano curricular da escola. Essa falta de sequência refletia no desempenho do educando quanto às exigências demandadas pelo ano/série.

Ainda sobre a transição, um dos questionamentos acerca da articulação entre as unidades escolares no DF voltava-se para a questão do encaminhamento do educando à escola sequencial. Pudemos observar que houve uma divisão no ponto de vista das docentes, em que as professoras Lily e Carolina, da Escola A, relataram que não viam diferenças na escola, inclusive Lily achava desnecessária tal iniciativa, como podemos observar nos relatos a seguir:

Olha, eu não acredito nessa facilitação não. Sabe por quê? Porque muitos dos meninos, eles não moram perto daqui. Por exemplo, tem aluno meu mesmo que ele vai para uma outra escola, porque não estuda aqui perto. Não mora aqui perto. Então eu acho essa coisa de escola sequencial balela. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Não faz assim, nenhuma conexão. Nenhuma conexão. Só vai para lá por proximidade. Porque é a regra da Regional, mas não tem. Nenhuma relação. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Acreditamos que esse processo poderia trazer benefícios e facilidades para a transição. No entanto, a professora Lily revelou não haver interação entre as unidades escolares. O único ponto comum entre escolas sequenciais seria a acolhida de

estudantes que moravam próximos a essas escolas, entretanto, Lily disse conhecer vários casos de alunos que não estudavam em escolas perto de suas residências, então, ela achava “essa coisa de escola sequencial uma balela”. Em consonância com a afirmação de Lily, Carolina também relatou que não havia benefícios para a transição dos educandos para outra escola.

Por outro lado, as professoras Bárbara e Rita, da Escola B, sinalizavam concordar com essa articulação de encaminhar o educando à escola sequencial. Vejamos os relatos:

Ah, eu acho que é bom. E eu acho que ainda tem que melhorar mais, porque seria bacana eles conhecerem os professores que vão dar aula para eles. Eles se reunirem na sala de vídeo ou no pátio, todos os professores, darem as boas-vindas para eles. Eu acho que eles já se sentiriam mais acolhidos, porque o 6º ano, ele assusta os meninos. Vários professores, essa frieza da sala de aula, que aqui a gente não tem muito nem essa questão... delicada, e até de enfeite mesmo. A gente não tem. Eles têm esse choque. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Eu percebi que eles já se conheciam, porque eles já chegaram aqui, já sabiam quem era quem. Já eram amigos, já eram conhecidos. Eu acho que, de certa forma, é bom, porque eles estão mudando de escola. Aí chega aqui já é muito diferente. Aí eu acho que eles perceberem rostos conhecidos faz eles ficarem bem. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

As unidades de ensino sequenciais<sup>7</sup> na Secretaria de Educação do DF constituem-se em uma das estratégias de matrícula dos estudantes para que possam dar continuidade aos estudos em uma escola próxima às suas residências. As docentes da Escola B relataram benefícios nesse processo, uma vez que encontravam nesse contexto de pertencerem a uma escola sequencial da instituição denominada de Escola A neste estudo.

A professora Bárbara relatou o benefício das escolas sequenciais, mas a relação ainda poderia, na ótica dela, ser melhorada. De acordo com a docente, essa iniciativa trazia um estreitamento de relações, com as trocas que poderiam até mesmo fortalecer o vínculo e diminuir a frieza das relações no CEF. A professora Rita relatou que essa característica auxiliava a transição, uma vez que o reconhecimento de “rostos conhecidos”, em um processo de mudança, poderia ser um fator positivo no processo de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>7</sup>Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Manual-da-secretaria-escolar-02-out18.pdf>

Com isso, destacamos que esse processo pode ser benéfico para o educando, mas, também, salientamos a pesquisa de Rangel (2001), pois, em seu estudo, há a sinalização de que os aprendizes ingressantes no 6º ano esperavam o estreitamento de relações entre docente e educando, numa aproximação semelhante ao contexto vivenciado no 5º ano que poderia também amenizar o período de transição.

Os professores foram questionados sobre o que poderia ser realizado com relação às ações da equipe gestora e dos docentes no processo de transição. Percebemos que houve diferentes sugestões. A professora Lily, Escola A, sugeriu um funcionamento da coordenação pedagógica mais eficaz. Já a professora Carolina, Escola A, propôs uma reorganização da grade e, conseqüentemente, dos professores. Sobre isso, as docentes relataram:

Olha, o que eu acredito que poderia facilitar muito era a equipe gestora deixar que o coordenador fizesse realmente o seu papel de coordenador, porque o coordenador, ele é tudo aqui dentro, menos coordenador. Então se a equipe gestora deixasse o coordenador para fazer o trabalho dele como deve realmente ser feito, eu acho que fluiria bem melhor essa transição. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Montasse um horário especial que os professores do 5º ano pudessem fazer um revezamento, para o aluno ir se acostumando com o tipo de professor que vai entrando em cada aula. Faria, por exemplo, como eu e a Lily. Eu pegaria matemática, determinadas matérias e ela pegaria outras. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Nesse tocante, a professora Lily acreditava no diferencial do trabalho do coordenador pedagógico e ainda teceu críticas a respeito da sobrecarga de funções externas ao seu papel dentro da escola. Na fala, urgiu a necessidade de auxílio didático e pedagógico da coordenação para efetivar essa passagem com o mínimo de lacunas possíveis e auxiliar o professor em sala de aula.

Reforçando esse contexto, os estudos de Leite (1993) também destacaram, na passagem para a 5ª série, a ausência do trabalho da coordenação pedagógica como um dos fatores que influenciavam os índices de evasão e repetência escolar, e a ausência dessa importante função na escola trazia conseqüências negativas ao processo de ensino e aprendizagem, para o pesquisador, a função de coordenação é tão importante quanto a função de direção, acrescentando que “a educação é um processo fundamentalmente coletivo e, como tal, deve ser planejada, construída e continuamente avaliada por todos os profissionais que atuam no contexto escolar” (p. 42).

O relato da professora Carolina despertou reflexões, pois envolvia o campo de atuação do profissional docente, no caso, o professor pedagogo. Esse profissional polivalente que possuía campo de atuação específico e singularidades próprias. Ao realizar adaptações semelhantes à organização dos anos finais do EF, a professora propunha mudanças às características do próprio campo de lecionar diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a professora Carolina, uma reorganização pedagógica poderia ser posta em prática pela escola, visando ao alcance de medidas que o professor poderia realizar de forma a amenizar os efeitos da ruptura do processo de transição.

As professoras Rita e Bárbara, da Escola B, afirmaram que a escola poderia organizar uma primeira semana de ambientação para os alunos, a fim de que pudessem apresentar os professores, dar as boas-vindas, enfim, deixá-los mais bem ambientados.

Eu acho que a gente podia fazer uma recepção para eles. E não sei, de repente, a gente realmente é muito frio. Assim, por ter tantos alunos, ter que entrar numa sala e sair para outra. Então eu acho que a gente tinha que fazer um momento com eles assim, de apresentação de professores, todos juntos, desejando as boas-vindas para eles. Fazer algum momento na escola no início do ano. Eu acho que já faria uma diferença. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Eu acho que podia fazer uma semana. Na primeira semana, se tivesse algum projeto para receber os alunos e mostrar, porque eles chegam aqui e não dão conta das coisas mais básicas. Pode escrever à caneta? Eles têm a maior dificuldade de escrever à caneta. Eles não sabem organizar os cadernos. E tem que estar auxiliando também. Eu acho que se tivesse uma semana que eles chegassem, para conhecer os professores. Mas um projeto sério. Não é só uma semana de oba-oba não. Para eles conhecerem mesmo a escola. E uma oportunidade de a gente ensinar para eles e falar: agora é assim. Vocês vão ter caderno assim. Em português, eu tive a maior dificuldade. Tipo, no meio do primeiro bimestre: meu caderno já acabou. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

A ausência de um projeto de transição marcou as falas das professoras da Escola B. Nesse sentido, seria imprescindível um projeto político-pedagógico que contemplasse às necessidades requeridas pelas professoras. Bárbara, por exemplo, revelou a necessidade de realizar uma semana em que houvesse uma recepção dos educandos para desejar-lhes boas-vindas, com a apresentação dos professores. A professora Rita asseverou, também, a ausência de um projeto que orientasse os estudantes quanto à dinâmica de funcionamento de um Centro de Ensino Fundamental, à quantidade de disciplinas e à organização necessária para o estudante.

Por fim, as professoras foram indagadas quanto às singularidades do ensino de língua portuguesa em seus anos de atuação. A professora Lily expressou sua realização no trabalho com o 5º ano do EF. Na ocasião da entrevista, afirmou: “não tenho coragem, eu não me vejo pegando outro ano/série que não seja o 5º ano. Eu acho assim: que é o melhor ano/série dentro de uma escola”. Nesse mesmo trecho, a professora elencou os motivos que a levaram a essa preferência:

Assim, eu desenvolvo inúmeros projetos. E eu acho mais fácil desenvolver com eles. Por exemplo, nós temos aqui – não sei se você chegou a conhecer – a Joana. A Joana é uma artesã de mão cheia. E eu desenvolvo com a Joana, desde 2015, a Oficina de Artes no 5º ano. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Para a professora, os estudantes do 5º ano possuíam maior autonomia para realizar projetos diferenciados e comunicavam-se, interagiam, melhor em sala de aula. Essa característica revelava as singularidades do trabalho com o 5º ano. Ademais, para o trabalho de ensino da língua, a professora advertiu:

A questão da língua portuguesa, você tem que trazer projetos diferenciados, textos diferenciados, atividades diferenciadas para chamar o aluno mesmo, para envolver, para estimulá-lo. Com certeza a abordagem tem que ser diferente. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Nessa concepção, a professora acabou por reafirmar o discurso prescrito nas orientações curriculares de ensino da língua materna, como no Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018). De certa forma, as apropriações da professora se aproximavam das inovações propostas pelos documentos oficiais que se fundamentavam no trabalho com diferentes gêneros (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Segundo Albuquerque (2006), esse discurso que vem transformado faz parte das apropriações docentes que podem sinalizar mudanças didáticas e pedagógicas pelas quais o professor, ao participar de formações continuadas e ao realizar trocas entre seus pares, pode revelar tentativas de mudança na prática de ensino.

A professora Carolina, Escola A, percebeu as singularidades no ensino da língua com o 5º ano a partir de um “aprofundamento dos conteúdos gramaticais”. Essa concepção emergiu de reflexões sobre a prática de ensino da língua portuguesa para o 5º ano. Sobre isso, a professora relatou:

Eu acho que é o aprofundamento. O aprofundamento dos conteúdos, principalmente questões gramaticais. No caso, seriam verbos. Questão

também de pontuação, ortografia. Questão das regras de ortografia. Basicamente essas questões. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Nesse relato, a docente enfatizou o “aprofundamento das questões gramaticais” e observamos, também, que não havia referência de articulação desses conteúdos com outros eixos de ensino da língua, como leitura ou produção de textos. Dessa forma, esses conhecimentos gramaticais pareciam estar organizados de maneira isolada, apontando para uma prática de ensino tradicional<sup>8</sup> da gramática normativa. Por outro lado, os PCNs (BRASIL, 1997a) propunham outra perspectiva para essa abordagem, indicando a possibilidade de o professor investir em atividades de conhecimentos linguísticos que estejam articuladas com outros eixos da língua materna. Além daqueles documentos, o currículo da rede (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13) sinaliza para a articulação entre os eixos “pois saberes provenientes de cada uma dessas práticas de linguagem se relacionam na compreensão e utilização de diferentes gêneros textuais”.

Com relação à professora Bárbara, ao se remeter às singularidades no trabalho com a língua, no 6º ano, enfatizou outros aspectos que vinham dificultando seu trabalho:

Foi um choque quando eu peguei, porque eles não estão acostumados. Vamos ler esse texto aqui. Daí algumas características do texto, os meninos mais velhos, eles já entendem. No 6º ano, ele não entende ainda. Por mais que eles estejam com 11 anos, eles têm um jeitinho de menininho novinho. E aqui a gente já puxa mais para a realidade. Quando você traz uma notícia de jornal para os meninos, por exemplo. A gente já quer trabalhar com eles esse lado mais maduro deles. E é diferente, porque eles não têm ainda. Muitas trazem boneca para a sala de aula. As menininhas trazem boneca, mas o bom do 6º ano é justamente essa infantilidade que eles têm, porque você pode ensinar o menino mais. Ele escuta mais você. Aí você pode até mostrar como é que se estuda, por exemplo. Como você vai ensinar português. Os textos que você pode ler, porque eles ainda estão aprendendo. No 8º e 9º, ele já está mais formado. Você não tem uma interferência mais. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

A professora relatou a dificuldade em explorar diferentes gêneros textuais com os educandos, pois, em sua concepção, os aprendizes desconheciam características de textos que eram abordados no 6º ano, como notícia de jornal, em que se exige habilidades de leitura diferentes daquelas exploradas no 5º ano.

Segundo a professora, para os aprendizes do 6º ainda falta **maturidade** para o trabalho com diferentes textos e entendemos que o discurso da professora refletia

---

<sup>8</sup> Ao reportarmos à prática de ensino tradicional, refutamos a ideia de rotular o professor, mas buscamos compreender a prática que se realiza em sala de aula.

lacunas quanto ao conhecimento do trabalho desenvolvido no 5º ano no que tange à leitura.

Nesse sentido, podemos perceber a ausência de articulação entre as duas unidades de ensino. A professora Bárbara desconhecia o trabalho realizado no 5º, encontrando dificuldades, portanto, na construção e progressão dos conhecimentos dos estudantes no que concerne à leitura. Ressaltando as singularidades no trabalho com a língua portuguesa no 6º ano, a professora Rita relatou:

Eu achei muito sofrido o início do ano, entendeu? Eu ia para casa angustiada. Porque assim: eu planejava a aula e nem metade daquilo que eu tinha planejado, eu conseguia fazer, porque você tem que ficar parando. Porque o menino quer saber quantas linhas ele tem que pular. Porque o menino copia super devagar. Aí enquanto vinte e poucos alunos copiam bem devagar, aí aqueles que se destacam, iam mais rápido. Aí eu dizia: o que eu vou fazer com esse aluno? Aí esses saíram prejudicados. A vantagem é que normalmente, esses alunos, eles são mais centrados. Esse menino mesmo, ele ficava lendo. Ele terminava primeiro que os outros e ia ler. Então, na outra escola eu fiz muito isso: eu levava livros meus, sabe, para a sala de aula. Só que com o tempo eles percebem: é melhor brincar. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

A professora Rita realçou uma das peculiaridades presentes no ensino da língua materna com o 6º ano: a presença da heterogeneidade das aprendizagens em sala. Afirmou, nesse contexto, as dificuldades em atender aos diferentes ritmos de aprendizado, uma vez que afirmou planejar as aulas enfocando, sobretudo, em cópias de texto no quadro, desconsiderando possibilidades de diferentes aprendizados entre os educandos de sala.

Entendemos que o trabalho com estratégias de ensino, essas padronizadas, não atendiam aos diferentes ritmos de aprendizagem. Com isso, percebemos, pelo discurso da professora, o prejuízo daqueles que se encontravam num estágio mais avançado, já que foi possível destacar que não houve atenção à singularidade do aprendiz que tinha maior facilidade com a cópia e, por isso, ficou ocioso durante a atividade.

Na seção a seguir, discorreremos sobre as práticas das docentes de ensino da leitura.

### 3.2 Atividades relacionadas à oralidade

Nesta seção, destacamos as atividades voltadas para o eixo da oralidade da língua portuguesa, entendendo a importância de trabalhar, explorar, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), gêneros formais públicos do oral. O Quadro 3 apresenta as categorias referentes aos gêneros orais explorados em sala pelas professoras participantes desta pesquisa.

Quadro 3 – Oralidade: gêneros orais explorados

Categorias	Escola A			Escola B			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Apresentação/ seminário	0	0	0	2	0	0	1
<b>Total Geral</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos que esse campo de ensino de língua atravessa os demais e, por isso, é caracterizado por uma linha tênue, de modo a demandar um esforço, a fim de apreendermos as singularidades desse eixo nas práticas observadas. Abordamos esse viés da oralidade, pois pensamos que a escola tem papel primordial em didatizar a oralidade, pensando, inclusive, nos diversos usos da língua. Há contexto em que a oralidade apresenta um grau de formalidade que se aproxima da dimensão escrita, por outro lado, há textos escritos que mantêm estreita relação com a oralidade. Daí a relevância de organizar o ensino de língua priorizando esse campo.

Percebemos que houve, entre as escolas A e B, pouca exploração dos gêneros orais da língua durante o período observado, contando com a presença desse eixo em duas ocasiões na turma da professora Bárbara (6º ano). Houve o trabalho com os gêneros pertencentes à oralidade, a apresentação de receita culinária (1) e o seminário (1).

Esse contexto sinaliza, de forma explícita, a pouca preocupação do ensino sistemático dos gêneros orais, uma vez que compreendemos que o ensino de língua portuguesa se ancora na articulação entre leitura, escrita, análise linguística e oralidade. Os PCNs ressaltam a importância do eixo da oralidade para o ensino da língua (BRASIL, 1997a, p. 25) e o papel da escola para a construção do “ensino da linguagem oral”.

Dessa forma, buscando apreender a concepção da professora Lily com relação ao trabalho com o eixo da oralidade, segue abaixo, o extrato de sua fala sobre essa prática em sala de aula. A professora relatou a frequência quanto à exploração do eixo da oralidade no grupo-classe em que atuava:

Sempre. Não só na questão da língua portuguesa, mas na matemática, com as atividades. Quando a gente busca estratégias diferentes de resolução ou quando a gente passa situações problemas e eles não conseguem responder. E aí a gente vai lá questionar, porque ele não respondeu. Vamos ver aqui. Então a gente debate história, ciências, então... oralidade está em todas as disciplinas. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

É possível observar, no discurso da professora, as concepções sobre a oralidade. Por meio do relato, também buscou-se explorar esse eixo em outras disciplinas, no entanto, não havia referências explícitas sobre os gêneros orais trabalhados. Apesar de a professora mencionar o debate, ele ainda parecia estar relacionado a conversas em meios informais de produção e não ao gênero oral, marcado, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por sequências didáticas planejadas, a fim de que o educando possa construir o conhecimento acerca dessa modalidade de comunicação presente na linguagem oral.

Na fala da professora, percebemos que esse trabalho com a oralidade era realizado por questionamentos, ocasiões espontâneas de fala, discussões, mesmo notando que esse espaço seja necessário, acreditamos na perspectiva de estudo dos gêneros, com presença de sequências didáticas de ensino que proporcionem o estudo sistemático dos textos orais que levem à reflexão das modalidades de fala da linguagem oral.

Frente à abrangência de exploração do eixo da oralidade, é comum notar que, por vezes, essa dimensão de ensino se restringe ou se resguarda apenas a situações de discussão e conversa, numa exposição de opinião entre colegas, conforme asseveraram em pesquisa Leal, Brandão e Nascimento (2010).

Dessa forma, contexto semelhante da preocupação com a oralidade também se evidenciou na fala da professora Carolina, da Escola A. O trabalho com esse eixo da língua se apresentou ao oportunizar mais momentos de fala dos estudantes para expor opiniões. Sobre isso, a professora relatou:

Sempre foi aberto para eles deixarem a opinião. Apresentação de trabalho não apresentaram. Só mesmo questão de opinião. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Enfatizamos, novamente, a compreensão de que conversas e diálogos contemplaram o eixo da oralidade, como pudemos observar nos discursos das professoras Lily e Carolina. A opção por não explorar os gêneros orais, como verificamos nas lacunas dos planejamentos das docentes, refletiram num trabalho assistemático com esse eixo. E, em consonância com os PCNs (BRASIL, 1997a, p. 27), à escola “...cabe ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais”.

Por sua vez, na Escola B, houve maior investimento no eixo da oralidade, pela professora Bárbara, pois, em duas ocasiões, a docente buscou o trabalho com esse campo por meio do seminário e apresentação. Não foi evidenciado, na prática da professora Rita, investimento nessa dimensão da língua.

Buscando compreender a concepção da professora Rita para a não abordagem do eixo da oralidade, observemos como a professora destacou em entrevista a pouca frequência desse eixo em suas aulas:

Aqui eu só tentei uma vez de eles apresentarem. Como eles se saíram muito mal, aí eu abortei. É, eu não fiz. Eles não têm maturidade para apresentar. Mas uma coisa que eu fiz o ano inteiro era assim, eu fazia a pessoa responder e sempre falei: não tem certa nem errada. Vamos tentar. Vamos elaborar, porque você está falando isso. De onde? Porque muitas vezes você tem que entender o porquê o aluno está falando aquilo. Então assim, eu oportunizava. E tentei algo que fosse relacionado à idade deles. Coisa que eles estão vivendo, eles participavam muito bem. E era muito bom. Nesse sentido aí, eles falavam à vontade. Davam a opinião deles. E assim, foi bem produtivo.  
**(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

É importante notar, na concepção da professora Rita, a ausência de trabalho sistemático com o eixo da oralidade. Ainda persistiu a ideia, como já mencionado, de que esse campo era contemplado em conversas e diálogos ou que poderia ser reduzido apenas a essa abordagem. Ao priorizá-la, destacamos a importância de ensinar ao educando estratégias de desenvolvimento da expressão da fala, adequação da linguagem às situações comunicativas e acionamento de competências da língua igualmente importantes.

Um ponto a ser salientado no discurso da professora Rita se relacionou à “**maturidade**” dos educandos, que se apresentou como um impedimento para desenvolver o trabalho no eixo da oralidade. Buscando entender melhor a compreensão desse aspecto relatado pela docente, vejamos o que ela explicitou durante a entrevista:

É que eles não se respeitam no geral, porque quando um fala uma coisa. Eles caem todos em cima fazendo gozação, aí inibe aquele aluno. E assim: eles não pensam um segundo antes de ofender o outro. Nisso, eles são muito imaturos. O menino erra, a turma inteira vaia. Como é que ele vai ter coragem de falar de novo? Aí aquela aula ficou toda para lá, porque a gente vai trabalhar valores. Ensinar a respeitar o outro e tudo. É muito cansativo. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

Esse relato refletiu uma das complexidades em explorar a oralidade na sala de aula. Além de os educandos apresentarem dificuldade, é possível destacar a lacuna quanto ao planejamento e à exploração do gênero oral por meio da falta de ações voltadas para o ensino do eixo.

As justificativas para não explorar a oralidade, presente em apresentações para o público, recaiu sobre o educando do 6º ano. No entanto, apesar da dificuldade, consideramos importante a articulação entre os eixos, inclusive a oralidade. Para isso, pensamos ser importante propiciar situações de aprendizagem em que os aprendizes possam perceber as diferentes situações comunicativas exigidas fora da escola. Se não estão preparados, como apontaram, por que não criar situações didáticas em que possam desenvolver, também, essas habilidades?

A professora Bárbara, por outro lado, contemplou os gêneros orais **seminário** e apresentação de receitas. Buscando apreender as estratégias utilizadas pela professora Bárbara com relação à oralidade, procuramos entender a concepção sobre o desenvolvimento da linguagem oral em sua perspectiva. Sobre esse assunto, ela relatou:

No início do ano, eu sempre faço com eles a dinâmica da estrela, que é o que eles esperam para o final do ano. O que eles esperam do 6º ano. Aí eles vão, escrevem dentro da estrela uma frase e vão lá para frente e comentam e falam sobre isso. É o primeiro momento que eu faço com eles de apresentação oral, é esse. E durante o ano tem a receita que eles apresentam. Durante as feiras de ciências, eles sempre gostam de comentar. E aí eles trabalham isso, falam. E às vezes a gente até trabalha a questão da avaliação. Eles fizeram as caixas de palavras sobre o conteúdo. Eles foram lá para frente, explicaram, por assunto. Sempre que dá, a gente está trabalhando. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Notamos que a professora procurou oportunizar momentos que envolvessem a oralidade, citou o uso de dinâmica de apresentação, a realização do gênero receita, seminário e apresentação em feira de ciências. Na observação em sala, pudemos presenciar a realização do seminário em grupos, em que a professora ressaltou trabalhar a caixa de palavras.

Nesse seminário, a professora distribuiu, entre os grupos, temas para que fossem explorados pelos educandos. Esses temas estavam relacionados à explicação dos elementos gramaticais estudados durante o bimestre. Os educandos eram chamados para irem à frente e explicarem o que tinham aprendido.

(Um grupo de aprendizes estava disposto em frente aos demais colegas para iniciar a apresentação do trabalho)

**Luiza:** Agora eu vou falar um pouquinho dos pronomes interrogativos. Eu peguei três significados no dicionário e um naquele livro que a senhora deu. Serve para interrogar. Os pronomes interrogativos são pronomes que, qual e quando, que se emprega nas perguntas. Quem veio aqui? Qual autor você conhece? Qual considera o melhor? Quantos vieram? Quantos anos tens? Então o pronome interrogativo, ele serve para uma pergunta. Eu tenho uma pergunta. Eu quero que alguém dê um exemplo de pronome interrogativo. Eu falei agora vários exemplos.

**Professora:** Espertinha, né? Está tirando o seu. Tudo bem. Pergunta para a turma. Ela acabou de provocar vocês. Agora estão com a batata quente na mão. Explique aí. Ela quer que vocês deem um exemplo de uma frase que tenha o pronome interrogativo.

**Professora:** Coloca para a gente, Luíza, os pronomes interrogativos possíveis, que você viu; aí fica mais fácil de elaborar uma pergunta. (A estudante anotou no quadro o rol de pronomes interrogativos)

**Pedro:** Quantas horas tem o dia?

**Professora:** Mas você viu como que é bacana esse movimento?

**Luiza:** Eu li no livro.

**Maria:** Professora, eu tenho uma dúvida. Que e quem não tem como passar para o plural, não é não?

**Professora:** Não, eles são invariáveis.

**João:** O quando também é invariável.

**Professora:** Palmas para vocês. Vamos lá, próximo grupo? Vocês apresentaram direitinho. Eu gostei. Fiquem à vontade. A sala é de vocês. Antes de vocês apresentarem, coloquem o assunto do grupo, apresentem os componentes do grupo.

**Professora:** Podemos queridos? Postura né, gente? Não tem ninguém mastigando chiclete aí não?

**Todos juntos:** Não.

**(Observação de aula 6, professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Nesse extrato de aula, a professora desenvolveu o eixo da oralidade. Na apresentação, foi possível averiguar que, apesar da timidez de alguns, o grupo que fez a explanação reconheceu a necessidade de adequação da linguagem para exporem o assunto. Durante a realização da atividade, a aprendiz revelou as fontes nas quais buscou o conteúdo e percebemos sua desenvoltura, ela interagiu com os demais, o público da apresentação, pedindo para que eles dessem um exemplo, utilizando aquilo que estava sendo exposto. Em nosso entendimento, isso indica uma sistematicidade dessa atividade na prática a que os estudantes estavam expostos.

A professora, durante a apresentação, fazia intervenções, a fim de auxiliar o grupo no desenvolvimento da atividade. Nesse sentido, buscava orientar, por exemplo, as informações escritas no quadro, chamando a atenção de cada um para

que clarificassem a organização dos tópicos, das palavras escritas. Com isso, facilitava, para os ouvintes, a elaboração de respostas para as perguntas formuladas pelo grupo que se apresentava.

Além dessas orientações, observamos que Bárbara, antes de iniciar a apresentação, orientava que os grupos expusessem o tema, bem como os integrantes, mesmo sabendo que todos na turma se conheciam, mas o procedimento era exigido. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 216), o gênero seminário “é um instrumento pedagógico privilegiado de transmissão de diversos conteúdos” e, nesse sentido, verificamos que a sequência didática da professora Bárbara favoreceu o aprendizado. Foi notável a preparação dos expositores, demonstrando que buscaram, pesquisaram, escolheram as informações e sintetizaram-nas para a apresentação em grupo.

Dessa forma, os estudantes utilizaram outra modalidade de uso da linguagem, sinalizando perceber a diferença da linguagem oral em situação formal de aprendizagem. Na aula planejada pela professora, percebemos que o eixo da oralidade não foi explorado de forma isolada dos demais. A professora, nesse extrato de aula, articulou conhecimentos linguísticos e oralidade. Assim, buscando conhecer a concepção sobre a articulação da oralidade com os demais eixos de ensino da língua, ressaltou:

Na questão da gramática, dá para fazer sim. É só eu ter um tempinho para planejar, que dá. Mas assim, eu já consegui fazer com eles essa questão do conteúdo de gramática com a oralidade. Pedi para fazer um vídeo no WhatsApp, uma paródia. A gente trabalhou a questão da cidadania. Aí a gente pegou uma letra do funk, uma música do funk que eles gostavam. E eles mesmos escolheram ou então uma sertaneja. Aí eles tinham que escolher uma música e colocar o tema cidadania nela. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Com isso, percebemos que a professora parecia mobilizar conhecimentos para articulação da oralidade com outros eixos da língua. Apesar de não termos observado as aulas em que a paródia esteve presente, assim como o uso do WhatsApp, chamamos a atenção a importância conferida ao planejamento das atividades, visando integrar os outros eixos de ensino da língua.

A ação de planejar faz-se imprescindível para o trabalho em sala de aula e, como foi afirmado pela professora: “...é eu ter um tempinho para planejar, que dá”, percebemos que a atividade de planejar “ajuda-nos a tomar decisões fundamentadas; a selecionar o que ensinamos e aprendemos” (LEAL, 2004, p. 02).

Assim, vemos na prática da professora Bárbara que a ação planejada pode possibilitar explorar gêneros orais em diferentes situações de uso. Dessa forma, abrir espaço na escola para o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral é compreender que “a fala não é homogênea”, de acordo com Antunes (2003, p. 25).

Com relação à heterogeneidade das aprendizagens, no que tange à oralidade, buscamos compreender as estratégias lançadas pelas docentes para atender aos educandos com diferentes ritmos no aprendizado. Nesse sentido, como verificamos, a professora desenvolveu esse eixo na prática. Sobre o tratamento da heterogeneidade, realçou:

Não pensei em alguma coisa específica assim, não, mas tem casos assim, que não falam não. Não falam. Para trabalho mesmo, às vezes, nem tem como avaliar, porque você sabe que ele não vai apresentar. Aí você não pode tirar a nota do menino, porque você não pode obrigar. Você tem que fazer outras coisas. Nesses casos não têm como trabalhar a oralidade. Aí eu só peço mesmo para falar comigo. Às vezes saem os outros alunos e trabalha comigo, sozinho. Sem ter colegas. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

A professora relatou a dificuldade no trabalho da oralidade com alguns estudantes que optavam por não realizar a tarefa planejada. Nesses casos, a professora afirmou não conseguir atingir a todos e a atividade acabava por ser adaptada à situação do educando, sem contemplar os efeitos da oralidade.

Entretanto, pudemos observar em sala que a professora favoreceu a formação de grupos ao propor a apresentação do seminário. Desse modo, reconfigurou-se a dinâmica do grupo-classe, proporcionando o diálogo e a discussão entre os pares.

Dessa forma, na prática da professora Bárbara, Escola B, pudemos observar intervenções frente ao grupo-classe que traziam orientações quanto à postura, aos encaminhamentos necessários para se apresentar, de forma a contribuir com a expressão oral dos aprendizes.

### **3.3 Atividades de leitura de textos**

O Quadro 4 apresenta as categorias referentes às atividades de leitura de textos realizadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

Quadro 4 – Atividades de leitura de textos

Categorias	Escola A - 5º ano			Escola B - 6º ano			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Leitura realizada pela professora para a turma	5	6	11	1	0	1	12
Leitura realizada pelo estudante para a professora	3	0	3	0	0	0	3
Leitura realizada pelo estudante para a turma	1	0	1	0	0	0	1
Leitura silenciosa	5	0	5	3	2	5	10
Leitura alternada	2	0	2	3	2	5	7
Leitura coletiva	1	0	1	0	1	1	2
Leitura deleite	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total Geral</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>35</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao nos reportarmos ao quadro acima, verificamos que, das 40 observações nas quatro turmas de 5º e 6º anos, 35 momentos foram destinados à leitura. No entanto, é importante frisar que o trabalho com esse eixo de ensino da língua foi predominante na Escola A (23 momentos) quando comparamos com as ocorrências na Escola B (12 ocasiões). O discurso da articulação entre o trabalho da textualidade com a normatividade pareceu mais evidente nas turmas de 5º ano.

Nesse sentido, a ruptura ocorreria, também, na progressão dos saberes, já que os estudantes do 6º ano seriam pouco expostos a práticas de leitura. Para entender mais claramente a menor frequência do eixo da leitura na Escola B, procuramos analisar, frente aos demais eixos de ensino da língua, qual teve maior relevância nessa instituição. Com isso, evidenciamos que o eixo de análise linguística, voltado para os conhecimentos linguísticos e para ortografia, contou com (14) e (13) ocasiões, respectivamente. Nesse contexto e considerando aquele eixo de ensino de língua, confirmamos o que realçamos anteriormente, ou seja, maior ênfase nos aspectos da normatividade nas turmas de 6º ano.

Geraldi (2006) faz críticas com relação ao ensino predominante da metalinguagem por estudantes que ainda sequer dominam a variedade culta da língua com “exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de análise de problemas que nem mesmo especialistas não estão seguros de como resolver” (p. 45). Além disso, o estudioso defende o estudo da língua em situações concretas de interação a fim de compreender e produzir enunciados.

Muito se tem discutido sobre o tempo despendido na prática escolar no campo da gramática e a predominância desse eixo em sala de aula. Salientamos aqui que defendemos a necessidade de exploração da normatividade da língua, no entanto, o modo como estão articulados os eixos de leitura e análise linguística, na Escola B,

nos conduz à valorização do estudo gramatical em detrimento do ensino e da aprendizagem das habilidades de leitura.

É importante destacar que, nas ocasiões em que a prática de leitura foi priorizada, ficou evidente o distanciamento entre as duas escolas, portanto, entre os anos-ciclo. Conforme atestam pesquisas com enfoque no ciclo de alfabetização (OLIVEIRA, 2010; PERFEITO, 2019), em que predominava a prática de leitura pelas docentes pesquisadas, o mesmo quadro constatamos em nosso estudo. Na Escola A, ficou evidente a leitura realizada pelas professoras para os estudantes, contando com 11 momentos; já na Escola B, houve apenas um momento no período de dez observações. No caso da pesquisa realizada por Oliveira (2010), os estudantes estavam assumindo, majoritariamente, a condição de ouvintes e não de leitores. Já em nossa pesquisa, a leitura, conforme Quadro 4, não estava sendo priorizada nas turmas, sobretudo no 6º ano. Somente a professora Lily (5º ano), ao longo de dez observações, oportunizou aos estudantes, uma vez, lerem algum texto para a turma.

Mesmo acreditando no dinamismo do trabalho docente e considerando o recorte do período observado, evidenciamos, na prática de ensino da Escola A, a predominância da modalidade de leitura realizada pela mestra, o que pode revelar, ainda, reflexos da pouca autonomia nas habilidades de leitura do aprendiz do 5º ano e, conseqüentemente, a pouca participação ativa no processo de ler.

Ainda nos reportando ao Quadro 4, sublinhamos que houve uma frequência destinada à **leitura alternada**. Nesse caso específico, sobressaíram as turmas de 6º ano. De acordo com Kleiman (2004), a leitura, por vezes, pode assumir um tom avaliativo e, nesse caso específico, a alternância de um mesmo texto, nem sempre com a leitura silenciosa assegurada, pode deslocar o estudante do sentido/compreensão do conteúdo textual, para a leitura fluente desprovida de significado. O Quadro 4 sinaliza para uma aproximação dos encaminhamentos: leitura alternada e silenciosa na Escola B, o que pode sugerir um trabalho articulado.

(Momento em que a professora Bárbara pede para os estudantes realizarem leitura silenciosa para, depois, realizarem a leitura alternada)

**Professora:** Agora sim, vocês vão fazer uma leitura silenciosa. Vamos lá. Para a gente começar a falar sobre o texto. Silêncio, gente! É leitura silenciosa. Só o seu cérebro funcionando.

(Depois de realizada a leitura silenciosa, a professora começa a leitura alternada)

**Professora:** Vamos lá. Parem de conversar. João, vamos lá. Leia o texto.

(João faz a leitura)

**Professora:** Vamos já sequência, gente! Agora você, Maria!

(Observação da aula 7, Professora Bárbara, Escola B).

No caso desse encaminhamento, verificamos, na Escola B, que os educandos eram chamados a ler um trecho do texto da sequência didática planejada pela professora. A ação envolvia a turma e, no caso da professora Bárbara, essa leitura alternada contava como participação. Era, de fato, uma prática avaliativa. Nesse momento, a docente aproveitava para fazer correções quanto à postura, alertava com relação ao consumo de doces durante a leitura em voz alta. No trecho abaixo, esse encaminhamento ficou evidente:

**Professora:** Você não é obrigado a ler, mas se você não lê, vai ficar com negativo. Negativo gente, participação, né? Porque você não participou da aula. Vamos? Eu espero não precisar botar nenhum negativo aqui. Então, vamos começar por essa fileira? Então, olha só: essa fileira, depois vai para essa, para essa, até terminar a leitura.

(Os estudantes iniciaram a leitura alternada do texto: **A mãe**, de Rubem Braga e, nesse contexto, a professora realizava intervenções)

**Estudante:** Os três olharam em todas as direções sem resultado. O marido, muito calmo: deve estar por aí. A mãe, gradativamente nervosa: mas por aí, onde? O amigo otimista, mas levemente apreensivo. Havia cinco ou seis minutos dentro da água; nenhum era Joãozinho. Havia outros. Um deles, de costas, cavava um buraco com as mãos, longe.

**Professora:** Lana, pode continuar.

**Estudante:** O pai levantou-se, foi lá. Não era. Mas conseguiu encontrar o amigo do filho e perguntou por ele.

**Professora:** Ok, próxima. Maria, senta direito para o som sair mais nítido. Vai lá. **(Observação da aula 4, Professora Bárbara, Escola B).**

Como pudemos verificar nesse trecho de aula, a docente indicava/organizava como a leitura seria realizada e fazia intervenções durante, a fim de assegurar uma leitura fluente. Essa ação constituía-se de um processo avaliativo com relação à participação do educando.

As intervenções realizadas voltavam-se mais para aspectos de comportamento e postura do educando, poucas estavam relacionadas, de fato, à leitura em si. Inferimos que essa predominância de leitura pode estar relacionada à maior autonomia dos estudantes no ato de ler em turmas de 6º ano.

É importante ressaltar, também, que, no trabalho com a leitura visando à formação de leitores, mais que capacitar o aprendiz a ler, segundo os PCNs (BRASIL, 1997a), a escola precisa empenhar-se para favorecer situações, práticas pedagógicas eficientes, que despertem o interesse e a curiosidade do aprendiz para a leitura.

Enquanto na Escola A, como já vimos, houve predominância de leitura realizada pelo professor, verificamos na sala da professora Lily (5º ano), duas ocasiões em que a leitura alternada ocorreu. Nesses momentos, a professora pedia

para que cada aprendiz lesse um trecho de texto. Com relação à leitura silenciosa, essa modalidade se destacou em ambas as escolas.

Conforme frisamos anteriormente, estudos realizados por Oliveira (2010) evidenciaram a monopolização da leitura de textos pela professora. A pesquisadora observou, ainda, que essa prática era recorrente entre as nove professoras que lecionavam na rede pública de ensino de Recife, destacando a predominância da leitura realizada pelo professor em comparação com a mesma atividade realizada pelo aprendiz.

Ainda nesse contexto da leitura realizada pela docente, ressaltamos os dados emergentes da prática da professora Carolina, Escola A. Percebemos esforços, em todas as ocasiões, em realizar as leituras para os estudantes, como pode ser observado no Quadro 4. Em todas as ocasiões em que houve a presença de leitura, ela foi realizada pela professora.

Nesse sentido, em nenhum momento o educando assumiu esse papel de protagonismo no desenvolvimento dessa habilidade. Seja a leitura na esfera individual ou coletiva. O aprendiz, portanto, não foi chamado a ler, a desenvolver as habilidades leitoras com mediação do professor. Sobre isso, pela ausência de leitura realizada pelo educando, a professora realçou durante a entrevista:

Alguns alunos eu queria pegar para fazer leitura, mas eles gaguejavam. Então, antes de colocar para ler, eu chamava num canto para fazer a questão da leitura. Como eu sabia que tinha aluno que podia fazer zombaria. Eu falei: não, eu concentro tudo aqui para mim. (**Professora Carolina, 5º ano, Escola A**).

A professora, conforme relato anterior, afirmou oportunizar momentos de leitura do educando, ainda que de maneira privada, à parte do grupo-classe. Porém, isso não foi evidenciado pelos dados durante o período observado. Esse tratamento alternativo, ainda que favorecendo o educando, não foi observado no período de realização da pesquisa. Concordando com autores que defendem a importância da didatização do letramento (MORAIS, 2012; SOARES, 2017), entendemos que a leitura autônoma pelo aprendiz contribui, diretamente, na/para a compreensão e produção textual.

Pudemos notar, também, que, na prática docente acompanhada, as escolhas didáticas e pedagógicas não se vinculavam, sempre, ao saber científico, mas que, em nosso entendimento, a partir de contribuições de Chartier (2007), se aproximavam (e muito) do que a autora denomina de **coerência pragmática**. Pelo próprio processo de didatização e fabricação das práticas, a natureza dos objetos de conhecimento

explorados, não se pode esperar um desenho homogêneo dos encaminhamentos didáticos. Ao observarmos a ausência de realização da leitura pelo educando, a fim de resguardar o estudante entre os próprios colegas do grupo-classe, a professora parecia revelar uma maneira de fazer no cotidiano que a julgava coerente.

No que se refere à leitura realizada pelo estudante para a professora, somente a professora Lily (5º ano, Escola A), oportunizou esses momentos em três ocasiões. Ficou notório o interesse em assegurar uma leitura fluente. Consideramos pertinente triangular esse dado com a leitura silenciosa, já que, nessa turma, foram assegurados cinco momentos, o que, a nosso ver, contribui para a autonomia na leitura em voz alta. Por outro lado, a professora confessou que se preocupava com uma leitura fluida, a fim de que os estudantes não titubeassem, “não engolissem ou acrescentassem letras ao texto”. Na observação de aula 2, advertiu os estudantes:

Vocês continuam comendo palavras que estão no texto. Vocês continuam colocando palavras que não estão no texto. Estão enganchando em frases simples. Vocês continuam gaguejando, na linguagem que a gente fala, silabando, gente. Que leitura é essa para um quinto ano! (**Observação de aula 2, Professora Lily, Escola A**).

Foi possível verificar, conforme aponta Kleiman (2004), a preocupação da professora com uma leitura fluente, exata. Esse tipo de leitura, conforme sublinhamos anteriormente, está imbuído do caráter avaliativo, o que pode provocar o distanciamento do leitor com o texto e trazer impactos que influenciam no trato com a leitura, assim como também no prazer de ler. Dessa forma, é imprescindível o cuidado que precisa ter, no caso dessa prática, com as correções em voz alta que, por vezes, inibem o educando e levam a um tratamento didático artificial com o texto, conforme atestou a autora.

É oportuno sublinhar, ainda, sobre a leitura realizada pela professora para a turma, que há uma singularidade que permeia o ensino de um Centro de Ensino Fundamental, pois, nesse contexto, essa abordagem é menos frequente por resguardar a saúde vocal do docente, uma vez que a aula é ministrada repetidas vezes para, no mínimo, seis outras turmas.

Solé (2003) discorre a respeito da importância de a escola oportunizar situações de leitura que proporcionem uma experiência individual. A leitura silenciosa, segundo a autora, “é considerada por diversos autores como um salto qualitativo, importante, pois faz da leitura uma experiência intelectual individual e interna” (p. 20).

No entanto, a abordagem dessa modalidade de leitura não foi evidenciada na prática da professora Carolina, Escola A. Assim, buscando compreender a ausência desse tipo de leitura e, também, a de outros tipos, além daquela realizada pela mestra, a professora relatou na entrevista:

A gente faz a leitura normalmente, faz a explicação, faz os questionamentos, desde que esses questionamentos sejam ligados a coisas que estão no que eles estão lendo. Uma leitura que eu fiz com eles foi mais de ler o texto. Ler o texto para poder entrar naquelas entrelinhas, ver o que está sendo abordado. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Como pôde ser observado, a professora discorreu sobre o próprio encaminhamento/procedimento para explorar a leitura. No discurso, o encaminhamento da leitura parecia priorizar, também, a coletividade: “a gente faz a leitura normalmente”, isso trouxe dificuldades para compreensão de quais atividades eram mediadas pelo professor e quais eram realizadas pelo aprendiz.

Essa mescla de sujeitos no discurso acaba por apontar o reforço da pouca participação dos estudantes nessas atividades, uma vez que já evidenciamos o tipo de leitura explorada pela professora. Outro aspecto que destacamos no discurso da docente, com relação às atividades de compreensão leitora, é a condição para perguntar, questionar sobre o texto lido: “desde que esses questionamentos sejam ligados a coisas que estão no que eles estão lendo”, podemos inferir que eram impostas condições que restringiam a participação do aprendiz, não se configurando uma prática que evocasse os sentidos e possibilidades com relação à leitura do texto

No que se refere à perspectiva de interação entre texto e leitor, pressupõe-se um comportamento ativo do leitor, uma via de mão dupla para haver profusão de sentidos, provocações que vão além da leitura autorizada pelo docente. Nesse sentido, a leitura é um processo e nele Solé (1998, p. 23) destaca: “intervêm tanto o texto, com sua forma e conteúdo, como leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

Por outro lado, ainda na Escola A, a professora Lily procurou explorar o eixo da leitura das mais variadas maneiras e a leitura silenciosa esteve presente durante a observação de sua prática. Foi possível verificar, inclusive, que nas ocasiões desse tipo de leitura (cinco), a professora aproveitava para explicar, na própria concepção, a importância da leitura silenciosa para os estudantes.

No decorrer das observações da prática da docente, foi acentuada a preocupação com a leitura dos educandos. Por isso, ela recorria à leitura silenciosa

para que conhecessem o texto. Como foi possível observar na aula 1, a professora alertava os estudantes sobre o comportamento para essa prática, asseverando:

Façam leitura silenciosa, sem passar o lápis e sem mexer os lábios, só com os olhos, postura na cadeira, sem deitar. Vamos aprender a ler, gente!".  
**(Observação da aula 1, Professora Lily, Escola A).**

Nesse extrato de aula, foi possível observar o procedimento para realização da leitura silenciosa. Além da postura para realizar a leitura, havia a preocupação, também, em não vocalizar o texto. De certa maneira, esse encaminhamento trazia certa rigidez a essa ocasião, de modo a restringir a autonomia do educando, na oportunidade de trazer proximidade com o texto.

Ainda sobre a prática da leitura nas escolas, julgamos importante ressaltar a ausência de um trabalho docente utilizando a abordagem de leitura voltada para a fruição. Em ambas as instituições pesquisadas, não houve espaço para esse encaminhamento didático naquele eixo de ensino de língua. O que foi possível observar foram ocasiões de leituras voltadas para prática avaliativa: seja com a leitura em voz alta, sujeita à correção das professoras ou atrelada a questões de compreensão escrita ou oral. Todas, pelo que verificamos, estavam sujeitas à avaliação.

Acreditamos que a leitura atende a diferentes finalidades, como assevera Solé (1998). Dessa forma, para promover a formação de leitores na escola, é necessário atender a diferentes objetivos também, não somente aquele em que o estudante busca por informações ou lê para aprender. A leitura pode ser propiciada pelo prazer, pelo deleite, por fruição. E, segundo Leal e Melo (2006, p. 43), "ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro texto, pedir sugestões, dar sugestões".

Dessa forma, entendemos a importância de oportunizar situações de práticas de leitura que atendam a diferentes finalidades, inclusive aquelas em que o estudante é chamado a realizar por livre escolha de textos, pelo prazer em realizar a leitura, a fim de que se constituam práticas efetivas de leitura na escola.

A leitura deleite pode também ser proporcionada pela literatura, pelo letramento literário, pois traz a possibilidade de imergir em experiências de leitura que provoquem o prazer, o deleite, vencendo o estigma que paira sobre a leitura escolarizada da

literatura **conteudística**, utilizada apenas como pretexto para a exploração da dimensão avaliativa do texto literário (COSSON, 2006).

Dessa forma, afirmamos que promover práticas de leitura não é uma tarefa determinada apenas ao professor de língua portuguesa em sala de aula, em uma tarefa solitária, ilhada dos demais, mas é um projeto amplo que abrange a escola como um todo, corpo docente e discente, equipe de gestão e comunidade escolar. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 43), “a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e, também, ler para aprender) requer esforço”. Assim, ressaltar a leitura como um ponto de fascínio é uma tarefa desafiante e contínua para cultivar o hábito de ler na escola.

Na próxima seção, buscamos compreender as práticas de leitura e o uso dos diferentes gêneros textuais em sala.

### 3.4 Atividades de leitura com uso de diferentes gêneros textuais

Em relação às atividades de leitura, procuramos observar os gêneros textuais explorados pelas docentes das escolas A e B, bem como os suportes a que recorriam. Assim, o Quadro 5 apresenta as categorias referentes aos gêneros textuais explorados nas escolas observadas.

Quadro 5 – Gêneros textuais explorados

Categorias		Escola A			Escola B			AB
		Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Biografia	<b>Livro didático</b>	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	1	1	2	0	0	0	2
Música	<b>Livro didático</b>	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	1	1	2	0	1	1	3
Poema/ Poesia	<b>Livro Didático</b>	3	0	3	0	0	0	3
	Folha xerocada/internet	1	0	1	0	1	1	2
Fábula	<b>Livro Didático</b>	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet/Outro livro didático diferente do adotado	3	3	6	0	0	0	6
Conto	<b>Livro Didático</b>	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	6	0	6	1	1	2	7

(Continua)

(Continuação)

Categorias		Escola A			Escola B			AB
		Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Diário	Livro Didático	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	1	0	1	0	0	0	1
Resumo	Livro Didático	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	0	0	0	1	0	1	1
Receita	Livro Didático	0	0	0	0	0	0	0
	Folha xerocada/internet	0	0	0	1	0	1	1
Crônica	Livro Didático	0	0	0	1	0	1	1
	Material avulso	0	0	0	0	0	0	0
Cordel	Livro Didático	0	0	0	0	0	0	0
	Atividade/ internet	0	0	0	1	0	1	1
Reportagem	Livro Didático	0	0	0	1	0	1	1
	Folha xerocada/internet	2	1	3	0	0	0	3
<b>Total Geral</b>		<b>18</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Estaria o livro didático (LD)<sup>9</sup>, adotado na escola, influenciando as práticas de letramento nas turmas acompanhadas? Em que outros materiais ancoravam suas práticas? Por entendermos que a leitura atende a diferentes finalidades, o gênero textual assume papel importante nesse trabalho em sala de aula. De acordo com Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

A despeito desse assunto, Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) sublinham que “a presença da diversidade textual na sala de aula não é suficiente; é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade” (p. 30). Isso implica desenvolver, sistematicamente, um trabalho didático com as especificidades, características dos diversos gêneros textuais. No Quadro 5, pudemos verificar uma discrepância, entre as escolas A e B no trabalho com leitura textual a partir de diversos gêneros (24/9), respectivamente. Conforme apontamos nesse texto, os dados indicam uma prática mais expressiva nos eixos da textualidade nas turmas de quinto ano e, ao contrário, uma ênfase na normatividade da língua entre os sextos anos.

Predominou, ao invés do livro didático de língua portuguesa adotado, o uso de outros suportes, a exemplo de folhas xerocadas. Notoriamente, a Escola A, portanto, as turmas de quinto ano, dedicaram espaço para a variação de gêneros textuais, ao compararmos com os grupos do sexto. A professora Lily (5º ano) se sobressaiu frente

<sup>9</sup> Livros Didáticos utilizados pelas docentes da pesquisa: Escola A, 5º ano: Projeto Ápis - Língua Portuguesa - 5º Ano. Escola B, 6º ano: Singular & plural: leitura, produção, estudos da linguagem - 6º ano. Ed: Moderna.

as demais docentes, já que recorreu ao trabalho com gêneros textuais em 18 momentos, das 10 observações de aula em sua turma.

Observando que a frequência do trabalho com os gêneros textuais foi mais expressiva na Escola A, buscamos apreender, durante as entrevistas, como procediam no trabalho com essa unidade linguística. Vejamos o que relataram as mestras:

Olha, eu gosto de trabalhar o diário. Eu gosto muito de trabalhar com a questão do bilhete, da carta. Então são gêneros que eu busco muito, mas a minha paixão mesmo é por fábulas e contos infantis. Trabalho muito também com a crônica. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Eu trabalhei fábulas com eles. Música. Texto informativo. Textos de jornais e revistas. E desses autores conhecidos, Monteiro Lobato. Stanislaw Ponte Preta. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

O relato da professora Lily assevera um trabalho mais sistemático com os gêneros durante as observações de aula, conforme descrito no Quadro 5. Destacamos a presença de contos e fábulas como gêneros preferenciais de trabalho que puderam ser vistos, também, durante as observações.

Já na Escola B, a frequência absoluta de exploração de gêneros textuais foi tímida em relação à instituição A, conforme já realçado. A professora Bárbara investiu nesse trabalho e variou mais os gêneros, frente à professora Rita. Do mesmo modo que as demais docentes, procuramos apreender as escolhas didáticas nesse quesito. A seguir, os relatos:

Eu trabalho textos narrativos. A fábula, o mito, a receita, trabalho a apresentação oral. E trabalho... geralmente também eu trago para eles aquele texto que fala do manual, assim, para eles montarem alguma coisa. Vai lendo as instruções e aí vão montando alguma coisa. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Eu trabalhei com eles cartas. Aí depois eu parti para todo tipo de texto. Aí uma coisa que eu gosto muito de trabalhar com eles e que eu procurei muito o ano inteiro. Textos sobre a realidade deles, de adolescentes. E eles gostaram muito. Eles se envolveram muito.

A gente trabalhou sobre essa questão da diferença das mulheres. Falei da Malala em todas as turmas. Então teve textos que eu trouxe para falar sobre a realidade. Eu queria trabalhar com eles, mas não consegui. Eu dei uma pincelada, mostrei para eles o que é estrofe. Eles compreenderam, mas nós não trabalhamos. Poderia ter desenvolvido para eles fazerem poemas, mas eu não consegui também. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

Interessante realçar que os gêneros textuais relatados pelas mestras não foram explorados durante o período de observações. Na prática da professora Bárbara, por exemplo, houve abordagem de contos, receita, cordel, enquanto a Rita trabalhou

música, poema e conto. O relato dessa última professora apontou enfoque mais temático e menos nos gêneros que trabalhava. De qualquer modo, é importante destacar que a carta, por exemplo, não foi enfocada durante o acompanhamento de sua prática. Percebemos que essa sinalização se refletiu em sala, pois, em sua prática, evidenciamos menor frequência na exploração dos gêneros com relação aos demais professores. Por fim, a professora destacou a frustração de não ter conseguido explorar os gêneros de maneira satisfatória. Ainda sobre essa docente, ao indicar que trabalhava “todo tipo de texto”, não clarificou o tipo, nem o gênero. Inclusive, verificamos a não clareza distintiva entre tipo e gênero textual nos relatos das professoras (SANTOS, 2006).

Ao discorrermos sobre o estudo dos gêneros textuais, na perspectiva destacada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), destacamos a proposta das sequências didáticas para estudo em sala de aula. Tais sequências possibilitam o ensino dos gêneros textuais, favorecendo maior domínio de características, tipos e suportes que os constituem e tendo em vista seus usos como objetos de aprendizagem do educando.

Embora já tenhamos sublinhado a não sistematicidade na exploração dos gêneros textuais nas turmas acompanhadas, com exceção da professora Lily (5º ano), houve espaço para exploração das características, estruturada dessa unidade linguística, alinhando-se ao que realçaram os autores supracitados. A professora Carolina, Escola A, embora, em nosso entendimento, tenha demonstrado dificuldade em diferenciar tipos e gêneros textuais, assim como de ter oportunizado pouca reflexão na abordagem do gênero estudado (fábula), tentou explorar as características. A seguir, um extrato da terceira observação em que a professora leu a fábula “O cego e o filhote de tolo”:

(Depois de realizada a leitura em voz alta, a professora fez algumas perguntas)

**Professora:** Que tipo de texto é esse?

**Estudante:** Fábula!

**Professora:** Presença marcante do ani...?

**Estudante:** Mal.

**Professora:** O que está faltando nessa fábula para ela ficar completa?

**Estudante 1:** O resumo.

**Estudante 2:** O autor!

**Estudante 2:** A moral

**Professora:** Alguém falou certo a palavra.

Todos: Moral!

**Professora:** Moral. Ou seja, o ensinamento daquela fábula.

**(Observação 3, professora Carolina, Escola A).**

Voltamos a destacar o que Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) sublinham a respeito do gênero textual. Conforme as autoras, a diversidade textual presente na sala de aula não assegura, de fato, a exploração das características dos gêneros. Embora tenhamos notado o esforço no encaminhamento adotado, apontar que a fábula traz uma moral não é fator suficiente para a compreensão da estruturação textual.

Contexto semelhante pudemos notar na prática da professora Lily (5º ano), Escola A. Ela abordou o texto “O patinho bonito”, o qual faz referência à famosa história do “Patinho feio”<sup>10</sup>. A docente lançou mão de referências intertextuais para assegurar a compreensão de características do texto explorado. Na segunda observação de aula, a professora, antes da realização da leitura, fez um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Abaixo, segue o extrato de aula da abordagem do texto “O patinho bonito”.

(Antes da leitura do texto: **O patinho bonito**, a professora acionou os conhecimentos prévios dos educandos, fazendo-os remeter à história do **Patinho feio**)

**Professora:** Qual o nome do título do texto?

**Todos juntos:** O patinho bonito!

**Professora:** Qual o conto que ele está... ?

**Todos juntos:** O patinho feio.

**Professora:** Então, o que vocês acham que vai acontecer nessa história?

**Maria:** Ele vai se tornar um patinho feio?

**Camila:** Ele vai se tornar um patinho bonito!

**Professora:** No patinho feio, o que acontece na história?

**Pedro:** Ele era feio e se torna bonito!

**Professora:** Por quê?

**Pedro:** Porque ele virou um cisne.

**Professora:** Ele era diferente dos patos. O que aconteceu com ele?

**Maria:** Ele viu o reflexo da água e se transformou num cisne. Ele viu que era um cisne!

**Professora:** Será que isso que vai acontecer nessa historinha?

**Todos juntos:** Não!

**Joana:** Aqui está falando que ele era azul.

**Professora:** Isso! A história já começa diferente pelo quê?

**João:** Pelo nome do patinho. Ele se chama Milton!

**Maria:** Pela casca azul!

**Professora:** Isso! A casca azul... Não me lembro de no patinho feio ter alusão à casca... (**Observação de aula 2, professora Lily, Escola A**).

Nesse extrato de aula, a professora trabalhou questões de compreensão leitora com os educandos. Esse processo é importante, a fim de desenvolver as estratégias de compreensão, pois, no ensino da língua materna, o texto torna-se objeto de

---

<sup>10</sup> Referência ao conto “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen.

conhecimento e, dessa forma, faz-se imprescindível, para o alcance da formação do leitor competente na escola, o ensino de estratégias de leitura, conforme pontua Solé (1998).

Reportando-nos ao trecho de aula anteriormente explicitado, verificamos que, nesse processo de compreensão textual, a professora pôde explorar aspectos explícitos das duas versões da narrativa, bem como realizar inferências junto aos estudantes. Na Escola B, percebemos, também, a ausência de trabalho mais focado no estudo dos gêneros textuais, com as características que já mencionamos. Porém, nas práticas de ensino da professora Bárbara, percebemos mais empenho em trabalhar as características do gênero, ao contrário da professora Rita. Na aula seis, por exemplo, a professora Bárbara explorou o gênero cordel. Observemos como conduziu esse momento:

**Professora:** Por que tem esse nome, literatura de cordel, alguém tem uma ideia? Por que cordel lembra corda ou não?

**Todos Juntos:** Não.

**Professora:** Não?

**Maria:** Corda? Como assim, professora?

**Professora:** Olha como eles eram expostos, em cordas. Cordel é uma fala musicalizada, que tem sempre uma história. Tem autores que usam o cordel para falar de...

**João:** Se expressar.

**Professora:** De amor, para falar de política, das normas gramaticais. Vocês conhecem? Crases. Aí ensina usos. Porque é Estudo em Cordel. Eu não trouxe para vocês.

**Angélica:** Nossa, que legal.

**Professora:** O livro é bem legal. É tudo em cordel. Eu não quis trazer também, porque o livro ensina gramática. E a ideia não é essa. Não é falar desse assunto. O tema do livro é todo esse, mas aqui tem várias histórias, tá vendo? São livros, esses livretos assim, pequeninhos que têm essas gravuras. Estão vendo essas imagens? Essas imagens, como isso aqui é algo bem antigo, elas eram feitas em madeira. O artista vai lá na madeira, faz o desenho. Desenha, depois ele talha. Quer dizer, lava a madeira, depois ele faz aqui o contorno do desenho na madeira. Aí ele vem com a tinta e faz a prensa no papel. Veja, lá em cima tem todo o texto. Então o papel vira madeira. Aí depois tira e já é essa imagem aqui.

**Angélica:** Professora, cordel era aquelas de antigamente que era tipo dupla sertaneja? Que eles cantavam assim, na janela, não era? Que aí a mulher estava lá em cima e saía na janela e eles ficavam cantando?

**Professora:** Não. Eu queria que vocês lessem, mas eu acho que o tempo não vai dar. Lê para a gente aí, Alice?

**Alice:** A literatura de cordel é uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente no interior nordestino. Os locais onde elas têm mais destaque são as histórias de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Pará, Rio Grande do Norte e Ceará.

**Professora:** Só um instantinho. O que a gente entende com: elas têm mais destaque?

**Alice:** Porque é onde ela é mais... famosa. Tem mais aquilo...

**Professora:** O que acontece aqui nesses estados? A gente encontra cordel?

**Todos juntos:** Sim.

**Pedro:** Com mais facilidade.

**Alice:** No Brasil, a literatura de cordel adquiriu força no século 19, sobretudo entre 1830 e 1916, muitos escritores foram influenciados por este estudo, os quais se destacam João Cabral de Melo Neto. Ariano Suassuna, Guimarães Rosa, dentre outros.

**Professora:** Quem são esses carinhos?

**Maria:** São autores de...

**Professora:** Sim. Eles são autores consagrados da língua portuguesa. Que fazem parte do movimento cordelista. Continua, Alice.

**Alice:** O termo cordel é de herança portuguesa. Essa manifestação artística é produzida por eles no país no fim do século 18. Na Europa, o cordel começou a aparecer no século 12 em países tais quais: Espanha, França, Itália, popularizando-se com o Renascimento. Em sua origem, muitos poetas vendiam seus trabalhos nas feiras da cidade. Todavia, com o advento do rádio e da televisão, essa realidade foi decaindo.

**Professora:** O que quer dizer isso?

**João:** Que foi abaixando. Que foi tipo, celular, uma explosão, aí foram lançadas várias coisas, que o celular foi decaindo. Caiu tudo. Que é o que acontece hoje.

**Professora:** O cordel, ele é uma forma de literatura, meio que única. Não tinha muita coisa para o pessoal ver. E era interessante para as pessoas lerem. A gente tem a fofoca hoje das novelas, não tem? Os programas e tudo. Antes era feito por meio do cordel esses contos, essas coisas.

**Maria:** Mas deixa eu te perguntar uma coisa. Era uma coisa sem sentido fazer no cordel. Porque imagina, uma pessoa de hoje vai num cordel de antigamente, não vai entender aquela fofoca.

**Professora:** O que você faz? Porque não é assim, específica. Vira uma história. Aquela fofoca virou uma história. Ela vira uma história. É em forma de história, entendeu? Você pode ler hoje, uma lenda, alguma coisa do tipo.

**Maria:** O cordel ele era só uma... uma... por exemplo, tem vários livros que são... tipo tem vários livros escritos dela. O cordel era só um ou tinha vários desse livro?

**Professora:** Você fala uma saga? Vários cordéis dentro de um livro só?

**Maria:** Não, não é isso que eu estou querendo dizer. Mas tipo: eu vou lançar um cordel. Aí o nome vai ser cordel mesmo. Aí vai ter vários outros...

**Professora:** Você quer dizer isso: se tinha uma produção em massa? Muita quantidade daquele cordel. É isso?

**Maria:** É. Exatamente.

**Professora:** Não. Como é algo meio que feito à mão, ele é limitado. Não tinha tanta quantidade assim.

**Maria:** Então era só um mesmo?

**Professora:** Era algo assim, meio artístico, artesanal mesmo. Não tem uma gráfica. Agora tem, mas antigamente não.

**Maria:** Mas se eu quiser hoje em dia fazer um cordel, eu posso fazer várias edições dele?

**Professora:** Sim. Se você fizer um livro, lançar um livro de cordel você pode.

**Maria:** Não, aí eu posso colocar numa editora, que vai continuar sendo cordel?

**Professora:** Olha que pergunta interessante da Maria. O que caracteriza o cordel? Vamos lá? Principais características? Aí entramos, ver se esclarece isso aí. Vamos lá, Alice? Ou alguém quer continuar?

**João:** Eu.

**Professora:** João.

**João:** Sua principal função social é de informar ao mesmo tempo que diverte os leitores...

**Professora:** Presta atenção, Luiz.

**João:** A literatura de cordel é uma tradição literária regional. Sua forma mais habitual de apresentação são os folhetos. Pequenos livros com capa em xilogravura que ficam pendurados em barbantes ou cordas; e daí surge seu nome. A literatura de cordel é considerada um gênero literário, geralmente feito de versos. **(Observação da aula 6, professora Bárbara, Escola B).**

No trecho da aula descrito acima, verificamos um trabalho focado no gênero cordel. Interessante que, numa perspectiva interativa, a mestra, gradativamente, vai lançando algumas questões e o grupo participando, efetivamente. A professora apresentou à turma conceituações, as principais referências, a finalidade, o suporte de veiculação do gênero, enfim, trouxe propriedades específicas do gênero/suporte estudado para a sala de aula.

De acordo com Brandão (2006), o ensino da compreensão de textos escritos vem sendo, em certa medida, negligenciado. A autora segue afirmando que, “se não compreendemos o que lemos, dificilmente realizaremos plenamente os diferentes objetivos que podem estar por trás dessa atividade” (p. 59). Entendemos também que a realização do cordel em sala aproximou os aprendizes de práticas de leitura realizadas fora do ambiente escolar. O interesse motivou os educandos a lerem de forma prazerosa, ao poderem estabelecer relações entre o conhecimento que possuíam e a nova informação. O letramento oportuniza, segundo Soares (2014, p. 44), a interação com “diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita”.

Muito interessante apreender o andaime que a professora foi estabelecendo, ou seja, ao longo de suas intervenções, realizou perguntas acerca de significado/sentido de palavras no texto, alcançando, a nosso ver, aspectos da superfície textual, bem como suscitando reflexões inferenciais. A pergunta da estudante Maria ficou em suspenso e, na ocasião, a professora reconheceu que era muito importante retomar. Ou seja, na medida em que publico algo como cordel, numa editora, deixa de ter as singularidades do suporte, bem como do texto? Enfim, a forma como conduziu o processo interativo/compreensão do texto, de suas características, foi, notoriamente, proveitoso.

Retomando o Quadro 5, verificamos, de imediato, a posição periférica assumida pelo livro didático de língua portuguesa adotado nas escolas. A maioria dos gêneros textuais explorados não contou com esse material como suporte. Computamos no caso de poema, poesia e crônica a utilização daquele material. Nos demais casos, folhas xerocadas, materiais retirados da internet ou até mesmo de outros materiais didáticos diferentes do livro utilizado. Com total de 33 gêneros textuais explorados nas Escolas A e B, evidenciamos 28 retirados de outras fontes/suportes, enquanto 5 foram do livro didático. Essa evidência nos direciona à reflexão de que as professoras, em suas apropriações, estavam recorrendo a outros

materiais para ensino da língua, provenientes da internet, como veremos mais adiante.

Em entrevista, as depoentes da Escola A afirmaram que recorriam ao livro, mas, também, à internet para o planejamento das atividades com relação ao eixo da leitura. Buscando compreender as razões pelas quais optavam por outros materiais de apoio em sala de aula, relataram:

Eu busco em diferentes livros. A gente faz uma junção. Um tem uma coisa aqui que você gosta; aí você pega daqui, de outro. E internet. Sites de internet. Então assim, busco diferentes fontes, mas busco muitas. O material didático que eu trabalho em sala de aula é o material didático que eu produzo. As minhas fichas de leitura, os meus livros, minhas trilhas. Então eu produzo o meu material. Em questão a livro didático, não me prendo a ele não. É o que eu produzo. E eu produzo muito. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

O próprio livro didático e as músicas pela internet. Eu diversifico, tento diversificar. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

A baixa frequência de uso do livro didático corrobora o que declarou a professora Lily: “não me prendo a ele não. É o que eu produzo. E eu produzo muito”. A professora ainda explicitou: “o material didático que eu trabalho em sala de aula é o material didático que eu produzo”, sinalizando para adaptações didáticas feitas com o intuito de explorar algum conteúdo/eixo de ensino de língua. Com a defesa de focar textos de circulação social, a opção por textos didaticamente adaptados pode incidir numa volta a pseudotextos. Essa relutância quanto à utilização do livro didático, que vem, desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), passando por mudanças substanciais de forma e conteúdo, pode estar relacionada ao que Morais e Albuquerque (2005) destacam, ou seja, embora haja um reconhecimento dos avanços oriundos da implantação do PNLD pelo MEC, em 1985, os professores permaneceram, de um modo geral, indicando críticas quanto a esse material por não alcançar suas expectativas.

Sobre a utilização de diferentes recursos didáticos, as professoras Bárbara e Rita (Escola B, 6º anos) também endossaram a busca por diferentes materiais, tendo em vista, também, o uso da internet para a procura de atividades:

Então, as referências que eu tenho são essas: livro didático, a gramática mesmo que a gente teme a internet. Eu uso muito a internet. Muito, muito mesmo. Às vezes eu vou no site de algumas escolas e pego. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Eu peguei livro didático. Eu peguei em sites. **(Professora Rita, 6º ano, Escola A).**

Interessante notar, na entrevista das professoras das Escolas A e B, o destaque dado aos saberes docentes, àqueles construídos a partir da prática do professor. Entendemos que a escolha por materiais diversos para compor as atividades de sala ou para atender às necessidades de ensino se relaciona ao que será “imediatamente utilizável”, conferindo à sua prática a **coerência pragmática**, ressaltada por Chartier (2007, p. 198), daquilo que lhe será útil e prático em sala de aula.

Dessa forma, as professoras relataram a utilização de outros recursos para atender às necessidades de ensino, utilizando mais a internet e menos o livro didático. No entanto, destacamos o depoimento da professora Lily (5º ano, Escola A). Nele, a professora discorreu sobre os encaminhamentos com relação à produção do próprio material. Segundo a docente, ela buscava em diferentes livros, “Um tem uma coisa aqui que você gosta; aí você pega daqui, de outro” e, também, “o material didático que eu trabalho em sala de aula é o material didático que eu produzo”. Esse extrato de fala se aproximou das cenas observadas em sala, durante o período de observação, ou seja, os docentes recorriam ao material que produziam. Pudemos notar essa prática nas aulas um, dois, cinco, sete e oito em que a professora utilizava material xerocado em sala, com textos e atividades de compreensão confeccionados pela docente.

Como explicitado no Quadro 5, sobre a frequência dos gêneros textuais, observamos que a professora Lily utilizou o livro didático em uma (1) ocasião, na quarta observação. O texto para estudos era uma reportagem do livro sobre: “Curiosidades sobre plantas e animais<sup>11</sup>”. A docente apresentou a menor frequência de uso do livro em aulas que exploraram a leitura. Nesse sentido, procuramos apreender os encaminhamentos com relação a esse eixo em suas aulas. Sobre esse assunto, declarou:

Eu tenho as fichas de leitura, eu plastifico as fichas de leitura. Pego diferentes gêneros textuais. E aí eu plastifico esses gêneros textuais, esses textos. E faço com esses textos, eu digito de um por um as interpretações de texto. Mando para casa como tarefa de casa. E no dia seguinte eu vou, faço a leitura individual desses textos. Porque as fichas são diferentes, os textos são diferentes. E pego as fichas de interpretação para corrigi-las individualmente. E depois, repassar para eles, dando o retorno do que eles acertaram ou erraram. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

---

<sup>11</sup> Livro didático utilizado no 5º ano, Escola A: Projeto Ápis - Língua Portuguesa - 5º Ano.

Ao refletirmos sobre a prática da professora supracitada, pudemos notar que abordou, com maior frequência, diferentes gêneros textuais. Entretanto, o suporte livro didático não foi priorizado em sua prática (1), enquanto as fichas de leitura (18) mantiveram presença majoritária. Um dos questionamentos sobre os textos confeccionados pela docente recaía sobre uma situação de ensino e aprendizagem em que percebemos que, em uma das fichas de leitura, havia a ausência de um trabalho, sobretudo de estudo dos gêneros, exploração de suas características e referência a autor(a). Não se refletia acerca de suporte de origem e local de publicação, comprometendo, notoriamente, a função social e pedagógica do trabalho com essa unidade linguística. Podemos observar, na sétima observação de aula, que houve a exploração da leitura do texto: **Construtor de pontes**, segundo a professora, texto retirado da internet.

Na situação didática, uma das estudantes, ao pegar a folha da leitura para realizar as questões de compreensão escrita, observou que não havia a presença de autoria e questionou a professora. Vejamos, a seguir, a sequência da cena de aula:

(A professora distribuiu folhas com atividades de compreensão textual para os educandos e um deles, olhando o material, questionou a docente)

**Joana:** Professora, uma coisa que não tem nesse texto, é o nome do autor. Olha aqui!

**Professora:** Porque eu não botei, Joana...

**Joana:** Como eu vou responder, olha só: por quem foi contada e para quem foi contada a história?

**Professora:** Mas aí não está pedindo o autor.

**Professora:** Gente, presta atenção! A Joana veio me questionar essa pergunta, dizendo, professora está faltando uma coisa no texto. Quem escreveu. Realmente, está faltando, achei que, no que eu digitei... acabei esquecendo de colocar. É um erro imperdoável, só que aí não está pedindo o autor do texto. Está perguntando por quem foi contada e para quem foi contada.

**Pedro:** Quem narrou?

**Professora.** Isso. Quem narrou e quem recebeu a narração.

**(Observação de aula 7, professora Lily, Escola A).**

Nesse extrato de aula, a professora percebeu a dificuldade do educando em diferenciar os elementos da narrativa, no caso, a distinção entre o narrador e o autor do texto. Percebendo essa confusão, agiu na ação, ou seja, interveio chamando a atenção do grupo-classe para solucionar o problema. Entendemos que a experiência para dirimir a dúvida do educando sinalizou para um tratamento diferenciado, pois, ao perceber a dúvida de um dos estudantes, a professora verificou que o grupo como um todo poderia precisar de uma intervenção didática nessa direção.

Com relação ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens nas turmas pesquisadas, no que se refere ao eixo de leitura, verificamos que as docentes sinalizaram para ações diferenciadas frente ao grupo-classe, com exceção da professora Carolina (5º ano) da Escola A, que não oportunizou diferentes modalidades de leitura pelos estudantes e, dessa forma, dificultou a observação de intervenções individuais ou coletivas em classe.

Por outro lado, a professora Lily realizou intervenções durante a leitura dos educandos, auxiliando no processo de aprendizagem, proporcionou diferentes modalidades de leitura e, também, realizou distintas configurações em sala de aula, como agrupamentos em duplas.

Na Escola B, embora tenha tido menor frequência no eixo de ensino da leitura, as professoras Bárbara e Rita buscaram, também, diferentes agrupamentos e intervenções. Entretanto, ressaltamos que a busca pelo tratamento da heterogeneidade das aprendizagens é, ainda, um desafio verificado nos estudos de Oliveira (2010) e Cruz (2012) para os anos iniciais da escolarização, mas essa complexidade perpassa a passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, conforme nosso estudo vem apontando.

Notou-se o caso da professora Rita, por exemplo, com relação aos agrupamentos para a leitura, que preferiu o trabalho individual, não optando por agrupamentos. Sobre a dificuldade em trabalhar nesse formato, realçou:

Eu comecei, eu tentei. Eles começam a conversar. Eles começam a fazer gracinha. Ou um faz enquanto o outro fica à toa. Aí aqui eu não segui. Aqui a melhor forma de trabalhar, tem que ser sozinho. Eles não podem trabalhar em grupo. Sabe o que acontece? Sabe qual é o código para trabalhar em dupla? É a hora de brincar e não fazer nada. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

Esse trecho revelou a dificuldade no trabalho com a heterogeneidade das aprendizagens, com o atendimento à diversidade de grupos em sala. O desafio em planejar situações didáticas, nesse formato, de acordo com a professora, comprometia a aprendizagem, já que se dispersavam por meio dos diálogos. Entretanto, ressaltamos a necessidade desse tipo de atividade em sala, considerando que essas interações contribuem, decisivamente, para a aprendizagem. Reconhecemos, por outro lado, que essa configuração demanda do professor modos distintos de planejamento.

A seguir, analisamos a frequência, nas turmas acompanhadas, do trabalho com compreensão leitora.

### 3.5 Atividades de compreensão leitora

Conforme realçamos na seção anterior, nosso intuito foi analisar o trabalho realizado com os eixos de ensino de língua e de que modo se articulam. Entendendo que o professor pode lançar mão de estratégias para bem compreender o texto antes, durante e depois da leitura, de acordo com Solé (1998), categorizamos as questões de compreensão em dois tipos: questões de compreensão oral e de compreensão escrita.

Quadro 6 – Questões de compreensão leitora

Categorias	Escola A			Escola B			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Compreensão oral – questões de fácil localização	7	4	11	4	2	6	17
Compreensão oral – questões de opinião	2	2	4	4	2	6	10
Compreensão oral – questões inferenciais	5	3	8	2	1	3	11
Compreensão escrita – questões de fácil localização	5	4	9	1	1	2	11
Compreensão escrita – questões de opinião	2	1	3	2	0	2	5
Compreensão escrita – questões inferenciais	2	0	2	2	1	3	5
<b>Total Geral</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>59</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 6, verificamos uma prevalência de questões de compreensão oral (38) ao confrontarmos com a dimensão escrita (21), sobressaindo-se a Escola A, portanto, as turmas de 5º ano. Com frequência inferior, a compreensão escrita também esteve mais presente nessa instituição.

Assim, ao analisar as atividades de compreensão leitora, pudemos notar que na prática docente das Escolas A e B houve a presença predominante de questões de compreensão oral (38), frente às questões de compreensão escrita (21). Dentre as escolas, destacou-se a Escola A, com 37 momentos de trabalho com a compreensão leitora, enquanto na Escola B houve 22 momentos. É interessante verificarmos essa não progressão do trabalho com esse eixo no processo de transição, já que a prática no segundo segmento do Ensino Fundamental parece recair nos aspectos da

normatividade. A despeito da vinculação da leitura com a compreensão textual, Brandão (2006) aponta que, embora aquele eixo seja, por vezes, negligenciado, sem um trabalho de compreensão ela perde todo o sentido. Do mesmo modo, considerando a centralidade que a escrita vem assumindo em nossa sociedade, é crucial uma articulação entre as dimensões oral e escrita.

Notoriamente, as questões de fácil localização foram expressivas em ambas as escolas, destacando-se a professora Lily (5º ano). Embora sejam relevantes no trabalho com compreensão textual, entendemos que, desde a Educação Infantil, é importante suscitar a reflexão dos estudantes acerca da opinião, bem como da inferência.

Na primeira aula, a professora Lily explorou a biografia do criador do Menino maluquinho, Ziraldo. Após a leitura silenciosa, leu o texto para a turma e, em seguida, solicitou que os estudantes lessem. Ao concluir esse encaminhamento didático, buscou explorar informações explícitas no texto, como pode ser observado a seguir.

**Professora:** Sem olhar o texto, só quem vai olhar no texto sou eu, se esquecer...

**Professor:** Qual o nome completo do autor?

**Todos juntos:** Ziraldo Alves Pinto!

**Professora:** Em que dia ele nasceu?

**Todos juntos:** 24 de outubro de 1932!

**Professora:** Em 24 de outubro de 1932. Em que dia ele nasceu?

**João:** Mil, mil, mil novecentos...

**Melissa:** Peraí

**Todos juntos:** 24 de outubro de 1932.

**Professora:** Nossa, João, você repetiu essa data 1932 duzentas vezes! Se não decorar, se não souber... (os aprendizes já tinham realizado a leitura do texto várias vezes). Agora, quais são as outras profissões do Ziraldo?

**Maria:** Está no texto, professora?

**Joana:** É jornalista e...

**Professora:** Sim. Jornalista e o que mais?

**João:** Autor de livros infantis!

**Professora:** E o que mais? Olha no texto.

**João:** Ele é autor?

**Professora:** Já falamos! Que mais? Tem outra coisa. No que ele se formou em 1957?

**Todos juntos:** Direito.

**Professora:** Então ele é o que também? Vocês não sabem o que é Direito?

**(Breve silêncio)**

**Maria:** Direito é Advogado!

**Professora:** Sim. É advogado.

**João:** Será que ele ainda está vivo?

**Professora:** Eu acho que sim. Ele está vivo. Não diz aí o dia que ele morreu.

**João:** Não

**Professora:** Então!

**Professora:** Qual a obra que o autor lançou em 1980?

**Todos juntos:** O livro do Menino Maluquinho!

**Professora:** Quais os nomes das filhas de Ziraldo?

**(Observação aula 1, professora Lily, 5º ano).**

Observamos que a professora conduziu a atividade de compreensão confiando à memória dos estudantes os dados sobre o texto. As perguntas objetivas tinham respostas preparadas para seguirem a sequência textual. Poderia depreender do extrato que o automatismo de respostas provocou uma reação inusitada, diferente em um dos estudantes.

Ao indagar: “está no texto, professora?”, a estudante, seguindo a lógica de respostas de fácil localização, não conseguiu responder assertivamente à pergunta da professora: “Quais são as outras profissões do Ziraldo?” É oportuno destacar que os estudantes não estavam com o texto disponível. A professora poderia consultar, conforme início do extrato da aula, já os estudantes não.

Entendemos ser esse um encaminhamento arbitrário, considerando que os estudantes poderiam acessar as informações do texto, a fim de interagir melhor com a docente. Outras intervenções, a nosso ver, pode comprometer esse momento de trocas, por exemplo, no momento em que ela destaca: “Nossa, João, você repetiu essa data 1932 duzentas vezes! Se não decorar, se não souber...”. Esse tipo de postura pode inibir a exposição dos estudantes frente ao grupo-classe, visto que coloca em evidência uma suposta limitação do sujeito.

Nesse momento, a sequência de perguntas deixa de ser um espaço de aprendizagem para assumir um tom avaliativo, conforme sinaliza Kleiman (2004). No texto explorado na oitava observação, a professora recorreu a estratégias de compreensão leitora, além da localização de informações explícitas do texto. Foi possível observar a abordagem de questões de opinião. No extrato a seguir, a professora trabalhou a fábula “O cão e o lobo<sup>12</sup>”. Depois de ter sido realizada a leitura silenciosa pelos estudantes e a leitura em voz alta pela professora, Lily escolheu uma aluna, Maria, para perguntá-la sobre questões relativas ao texto, uma vez que a professora sabia que a aprendiz já tinha lido o texto, e, ao final, pediu a participação dos demais estudantes.

**Professora:** De acordo com o que você leu, Maria, por que o lobo ficou com inveja do cão?

**Maria:** Porque ele tinha comida na hora, tinha pelo lustroso.

**Professora:** Comida na hora, pelo lustroso, mais alguma coisa? Mais algum motivo?

(Breve silêncio)

**Maria:** E ele era bem tratado.

---

<sup>12</sup> LOBATO, M. Fábulas. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1972.

**Professora:** Bem tratado, muito bem! E quais os motivos relatados pelo cão para justificar a sua boa aparência? Lembra? O lobo ficou com inveja do cão, né? O cão apresentou alguns motivos para justificar essa boa aparência. Ele tinha o pelo lustroso, que ele era bem tratado, então, por que ele tinha esse ótimo aspecto?

**Maria:** Porque ele vivia preso.

**Professora:** O que o lobo olhou quando viu o pescoço do cão?

**Maria:** A coleira

**Professora:** A coleira? Tem certeza? Com que objeto o cão sempre andava?

**Maria:** Com uma corrente!

**Professora:** E por que o lobo desistiu de acompanhar o cão?

**Maria:** Porque ele andava com a corrente.

**Professora:** E o que essa corrente fez no pescoço do cão?

(Breve silêncio)

**Professora:** O pescoço estava esfo?

**Todos juntos:** lado!

**Professora:** E o que é esfolado?

**João:** Preso!

**Professora:** O cão tem o pelo, não tem? Então quando esfola a primeira coisa que sai é o pelo. Então surgem marcas, ferimentos. Vocês acham que vale passar pelo sofrimento só para ter comida, pelo lustroso, ser bem tratado?

**João:** Professora, sabe por que eu acho que o cachorro prefere ficar preso e ter essas coisas boas? Porque como o lobo sempre foi solto, ele sabe conviver daquele jeito e o cão não.

**Professora:** (Surpresa) Muito bem, João!

**(Observação de aula 8, professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Nesse extrato de aula, a professora fez várias indagações sobre o texto à estudante ao passo que, ao final, questionou à turma se valeria a pena sofrer para ter um bom tratamento e comida, como aconteceu com o cão da história. A professora optou por escolher Maria, pois sabia que a aprendiz já tinha lido a fábula em outros momentos de leitura, pois o texto fazia parte das fichas de leitura confeccionadas pela docente, que transitavam entre os estudantes.

Ao realizar as atividades de compreensão leitora dessa proposta com a turma, a professora lançou perguntas e um ponto interessante se destacou, pois esperava-se que os estudantes respondessem que não valia a pena perder a liberdade em troca do conforto proporcionado pelo dono do cão, mas João faz uma reflexão diferente daquela trazida pela docente, conferindo novo sentido ao texto e a professora demonstrou-se surpresa com a resposta inusitada.

Solé (1998) assume a leitura como um processo de interação entre leitor e o texto. Dessa forma, entendemos que o educando é sujeito ativo no processo de leitura. Para isso, é preciso que ele, aprendiz e leitor, acione estratégias de compreensão diante da leitura de um texto.

A professora Carolina, da Escola A, explorou mais questões de fácil localização, tanto orais quanto escritas. Inferimos que a menor frequência das

questões de opinião e inferência poderia estar relacionada à pouca participação dos aprendizes em sala de aula. No entanto, foi possível observar a condução de trabalho com o texto, levando os educandos a formularem inferências sobre a tessitura textual. Sobre isso, segue o extrato de observação da aula 2.

(Depois da leitura da fábula, **O cego e o filhote de lobo**<sup>13</sup>, a professora anotou duas morais no quadro. Pediu para que os estudantes associassem a moral à fábula adequada)

**Professora:** Essa primeira combina automaticamente com quem? Com a primeira ou a segunda?

**Todos juntos:** Segunda!

**Professora:** Quem acha que é a primeira?

**Todos juntos:** Segunda.

**Professora:** Ninguém acha que é a primeira? Por quê?

**João:** A primeira é um trabalho pesado.

**Maria:** É tipo um trabalho escravo.

**Professora:** Exatamente. Vocês acertaram. Essa é a primeira. Vamos lá, vamos ver a realidade do animal. O lobo é um bicho doméstico ou selvagem?

**Todos juntos:** Selvagem.

**Professora:** Selvagem. Carnívoro ou não?

**Todos juntos:** Carnívoro!

**Professora:** De preferência carnívoro. Então, se você colocar um pezinho de alface, ele não vai curtir, né?

**Francisco:** Vai não! Ele vai curtir você!

**Professora:** Então a tendência desse bicho, desde pequeno, desde a sua infância, ele já é um bicho mau?

(A sala nesse momento ficou dividida entre as respostas)

**Professora:** Se você fosse dono de um galinheiro, para vocês, ele seria um bicho mau?

**Todos juntos:** Sim!

**Professora:** Por quê?

**João:** Ele comeria as galinhas!

**Professora:** Para você, ele seria um bicho mau, mas a tendência dele é ser mau por quê? Você está defendendo uma coisa que é sua. Se você tem ovelhas, não vai deixar um lobo cuidar delas. Você vai deixar quem?

**Maria:** Uma pessoa!

**Francisco:** Um cachorro!

**Professora:** Ou seja, não adianta fazer com que o lobo cuide de uma ovelha se a natureza dele é atacar ovelhas para se alimentar e se manter...?

**Todos juntos:** Vivo.

**(Observação da aula 2, professora Carolina, Escola A).**

Nesse trecho, é possível verificar a formulação de inferências a partir de uma sequência didática em que ocorre, de forma predominante, questões de localização explícita. Dessa forma, a professora Carolina, ao relacionar características do lobo, saiu do conteúdo do texto e passou a vinculá-lo a outras áreas do conhecimento.

Apreendemos, nesse sentido, que a professora conduziu o educando a ativar estratégias de leitura em que foi possível verificar sua participação sistemática. No trecho: “ele vai curtir você!”, o educando fez inferência a partir da relação do que foi

<sup>13</sup> “O cego e o filhote de lobo”, adaptação da fábula de Esopo.

lido, realizou previsão e lançou hipótese, que poderia ser confirmada ou não. Curiosa essa condução da mestra, considerando, por exemplo, a quase ausência de um trabalho diversificado com leitura. Sua postura na interação com o grupo-classe também foi distinta, de modo que os estudantes participaram ativamente desse momento.

Na Escola B, evidenciamos que a professora Bárbara explorou mais as questões de compreensão leitora (15) se compararmos com as ações de Rita (7). Entre as atividades, sobressaíram, assim como na Escola A, as questões de compreensão oral.

Nas estratégias de compreensão leitora da professora Bárbara, durante o período observado, foi possível perceber encaminhamentos que suscitaram a ativação de conhecimentos prévios, predições sobre o texto e formulação de hipóteses. Para isso, em entrevista, questionamos quais questões de compreensão a docente costumava priorizar. Sobre isso, a professora relatou:

Eu faço espaço/localização sempre. Para eles sentirem que eles sabem ler. Porque quando você bate o olho no texto, o professor te pergunta, você não sabe nada. Você se sente muito frustrado. Eu percebo isso nos meninos. Coloco de opinião também. E eu vejo que eles não sabem. Quando eu falo assim: justifica. Meu Deus, o que é isso? Explica. Explicar o quê? Porque eles gostam de responder sempre sim ou não, sim ou não para tudo. Eles têm muita dificuldade de dizer o que eles pensam. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Conforme relato, Bárbara admitiu realizar compreensão textual priorizando questões de fácil localização e de opinião. Ao analisar o Quadro 6, verificamos a predominância de questões de fácil localização. Já realçamos a relevância que essas perguntas assumem no trabalho com compreensão leitora. Entretanto, é importante refletir sobre esse predomínio no 6º ano, das séries finais do Ensino Fundamental. Sobre esse assunto, Marcuschi (2008, p. 267) realça que o trabalho com o texto acaba por se reduzir à “identificação de informações objetivas e superficiais”, assim, é importante explorar a presença de outras habilidades mais complexas de compreensão leitora, como o trabalho com aspectos inferenciais, por exemplo, para que haja o acionamento de habilidades em que o estudante é chamado a relacionar a informação do texto com outras, de diferentes áreas do conhecimento para desenvolvimento da compreensão leitora.

Na aula 2, a professora Bárbara trabalhou o conto narrativo de Oscar Wilde, “O príncipe feliz”<sup>14</sup>. Após a leitura silenciosa do texto pelos educandos, a professora realizou o encaminhamento para desenvolver a compreensão textual, recorrendo a questões de fácil localização. No entanto, na sequência didática, é possível verificar, em conjunto, a direção adotada pela professora. Segue abaixo o momento registrado.

**Professora:** Qual a importância que a literatura tem para gente nessa aula? O que a literatura fala da humanidade? Tem alguma relação?

**Pedro:** A história.

**Professora:** A impressão da humanidade, né? A expressão do sentimento. Faz sentir. Ela pode retratar uma época, a literatura, porque a gente já viu isso. Ela tem impacto social, porque o livro, ele tem vida própria. Concorda comigo?

**Todos juntos:** Sim!

**Professora:** Quem está falando aí no texto é o Oscar Wilde?

(Um grupo de estudantes ficou em dúvidas sobre o narrador do texto)

**Todos juntos:** Não.

**Maria:** É o leitor!

**João:** É o narrador que eu saiba...

**Professora:** Quem é?

**Todos juntos:** O narrador.

**Professora:** É o narrador. Não é o Oscar Wilde. É uma outra voz. Ele escreveu. Então olha só, ele está vivo?

**Todos juntos:** Não.

**Professora:** Ele nasceu quando?

**Todos juntos:** Em 1854!

**Professora:** Foi o ano passado?

(Risos)

**Todos juntos:** Não!

**Professora:** Olha só, ele é um autor brasileiro?

**Todos juntos:** Não.

**Professora:** Onde que ele nasceu? Gente está escrito lá. Todos leiam.

**Todos juntos:** Irlanda

**(Observação da aula 2, professora Bárbara, Escola B, 6º ano).**

Verificamos, ao longo da sequência didática, que a professora trabalhou o sentido da literatura e, para isso, indagou os estudantes por meio de questões de opinião e do acesso aos conhecimentos prévios a respeito da narrativa. Dando continuidade à aula, a professora questionou os aprendizes sobre o narrador da história, esclarecendo a diferença entre autor e narrador, conduzindo-os, assim, a refletirem sobre o gênero explorado.

Ao final do extrato de aula, a professora recorreu a questões de fácil localização, como datas, locais e informações que seriam encontradas no texto, durante a primeira leitura. Essas perguntas remetiam a respostas explícitas que ajudavam o educando na construção de estratégias de compreensão do texto.

<sup>14</sup> Texto “O príncipe feliz e outras Estórias”, conto de Oscar Wilde, publicado 1888.

As dificuldades encontradas pelo aprendiz em emitir opinião sobre o texto foram um ponto reflexivo levantado pela professora Bárbara. Inferimos que o fato de estarem expostos, essencialmente, a perguntas de fácil localização poderia estar contribuindo para uma participação tímida no momento de emitir uma opinião ou, até mesmo, realizar uma inferência. Sobre a compreensão textual, Brandão (1994) realça que:

Para compreender um texto, é necessário fazer uma intra-conexão e uma inter-conexão para a construção de um todo coerente. No primeiro caso, relaciona-se às informações apresentadas explícita ou implicitamente dentro do próprio texto, podendo tais ligações ocorrer tanto globalmente, em que se decide sobre o que trata o texto; quanto localmente, ou seja, as ligações dentro de uma mesma sentença ou entre sentenças, através da interpretação dos recursos coesivos utilizados como elos entre os enunciados. No segundo caso, a inter-conexão ocorre entre o que está colocado no texto e os conhecimentos prévios do leitor ou ouvinte. (p. 25).

Com base no que nos aponta Brandão (2006), trabalhar somente os aspectos macro explícitos no texto não contribui para essa intra e interconexão textual. É preciso investir, desde a Educação Infantil, em questões de opinião, inferenciais.

Com relação às estratégias de compreensão leitora da professora Rita, destacamos que houve a menor frequência dessas atividades em sala (7). A pouca incidência dessa atividade nos fez buscar singularidades do trabalho desenvolvido. Intentando compreender os encaminhamentos para a exploração desse eixo, a professora fez o seguinte relato durante a entrevista:

Então eu trabalho em vários sentidos. Primeiro é nessa parte aqui da estrutura: quem é o narrador? Se ele é presente, se ele não é presente? Quem são os personagens principais? Os outros personagens? O clímax. A gente viu muito isso. E as provas deles todas são assim. Eu ponho textos, normalmente textos curtos. Porque eles têm dificuldades com textos longos. **(Professora Rita, 6º ano, Escola B).**

No relato da professora, é possível verificar preferências por questões de localização explícita no texto, informações que auxiliam a compreender a estrutura textual do gênero, que também auxiliam o estudante a desenvolver a compreensão leitora. No entanto, é preciso ressaltar a ênfase em textos de curta extensão para os aprendizes. De acordo com a professora, considerando o grau de dificuldade dos estudantes, ela considerava mais produtivo um trabalho de compreensão leitora com textos curtos. No entanto, é preciso salientar que o texto, independentemente do tamanho, precisa do acionamento de habilidades de compreensão para que a leitura seja realizada. Ademais, cremos que o docente precisa oportunizar o trabalho com

diferentes gêneros textuais, a fim de que contribua, diretamente, para a formação do leitor e produtor autônomo de textos.

Nas turmas pesquisadas, com relação ao tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens, verificamos que as professoras buscaram realizar intervenções frente ao grupo-classe quando percebiam dificuldades dos aprendizes. Como podemos observar na aula da professora Lily, Escola A (5º ano):

(Durante a leitura do texto, o estudante, com dúvida sobre o que significava a palavra **inclemente**, perguntou à professora Lily)

**João:** Professora, o que é **inclemente**?

**Professora:** Inclemente? Pessoal, o João está perguntando o que é inclemente. Gente, o que é uma coisa **clemente**?

**Maria:** Que está presente?

**Professora:** Não. Não mesmo! É clemente, e não presente! Clemência... clemência... Pessoal, o que é clemência? Vamos olhar no dicionário o que é clemente ou clemência.

Todas as nossas dúvidas a respeito das palavras, a gente tira com o ...?

**Todos juntos:** Dicionário!

**(Observação da aula 5, professora Lily, 5º ano).**

Nesse trecho, percebemos que a professora esclareceu a dúvida, incentivando a participação do estudante frente à classe. Na verdade, ela fez a devolutiva à turma e, *a posteriori*, suscitou o uso do dicionário. No esclarecimento, pediu para que todos pegassem o dicionário e passassem a buscar o significado da palavra para ativar o sentido do texto.

Esse encaminhamento era predominante na prática da professora Lily, pois, com a experiência da sala de aula, notamos que a mestra entendia que era preciso socializar no grupo-classe, a fim de subsidiar a compreensão por parte de todos. Interessante frisar que esse encaminhamento foi visto nas demais turmas acompanhadas. É importante salientar o cuidado em não expor o estudante diante da turma, já que poderia não surtir o efeito desejável pela docente. A seguir, analisamos as atividades relativas à produção de texto realizadas pelos aprendizes.

### 3.6 Atividades de produção textual

O Quadro 7 apresenta as categorias referentes às atividades de produção de texto observadas nas aulas.

Quadro 7 – Atividades de produção de texto

Categorias	Escola A (5º ano)			Escola B (6º ano)			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Produção de texto individual sem auxílio da professora	1	0	1	2	1	3	4
Produção de texto individual com auxílio da professora	0	0	0	0	0	0	0
Produção de texto coletiva	0	0	0	0	0	0	0
Produção de texto em duplas	0	0	0	0	0	0	0
Produção de texto nos pequenos grupos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 7, já verificamos a discrepância em relação aos demais eixos de ensino de língua, ou seja, mesmo quando a unidade linguística **texto** era explorada nos campos da leitura e compreensão textuais, não havia um trabalho articulado com a produção de textos. Nesse caso específico, as duas escolas se aproximaram. Inferimos que a ênfase poderia estar recaindo no eixo da normatividade (gramática, ortografia). Estudos como o de Oliveira (2010) também realçaram o abismo entre as atividades de leitura (maior frequência), compreensão (menor frequência) e produção de textos (trabalho assistemático), o que gerou, na ocasião da pesquisa, uma ausência de progressão no ciclo de alfabetização. Do mesmo modo, Perfeito (2019) também atestou tal discrepância ao analisar o ensino de língua portuguesa também no Bloco Inicial de Alfabetização.

No nosso caso, a pesquisa foi realizada na transição entre o primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, e o retrato se assemelhou ao que outros estudos constataram, ou seja, um trabalho assistemático de produção de textos. A Escola A oportunizou uma ocasião de escrita, enquanto a Escola B três momentos. Conforme realçamos, esse cenário de baixa produção textual já foi alertado em pesquisa realizada por Oliveira (2010), que constatou que, em comparação com os eixos de leitura e compreensão leitora, as atividades de produção escrita tiveram mais baixo investimento entre as docentes. Reconhecemos que, embora a pesquisa se situasse no 1º ciclo (alfabetização), é possível verificar que a ausência de práticas de ensino desse eixo da língua persistiu na transição do Ensino Fundamental (5º para o 6º ano), considerando esse estudo.

Entendemos o desafio que consiste na abordagem desse importante eixo, principalmente ao favorecer a formação autônoma do aprendiz na produção dos diferentes tipos e gêneros textuais. Essa abordagem demanda do professor uma

planificação detalhada e a conjugação de diferentes encaminhamentos didáticos (produções individuais, com e sem a ajuda da professora, em duplas, entre outras possibilidades). Alinhando-nos com o que prevê documentos curriculares oficiais, inclusive aqueles pensados para os anos iniciais (BRASIL, 2012), defendemos um ensino sistemático da produção de textos desde a Educação Infantil. É possível, em nosso entendimento, planejar atividades lúdicas com os diferentes eixos de ensino de língua.

Os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 48) ressaltam a importância de formar cidadãos que utilizem “a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra”. Dessa forma, a escola assumiria a tarefa de oportunizar situações de produção escrita entre os educandos para formação de escritores autônomos.

Entretanto, analisando os dados, foi notória a ausência dessa prática entre as docentes acompanhadas. No caso da professora Carolina (5º ano, Escola A), durante as observações, a mestra não reservou nenhum momento para a produção de textos. Vejamos o que ela declarou durante a entrevista ao se remeter a esse assunto:

Geralmente eu coloco figuras para produzir um texto. Ou então ditado de palavras. Eles começam a produzir também. (**Professora Carolina, 5º ano, Escola A**).

Conjugando os dados obtidos da prática e articulando-os aos da entrevista, percebemos uma concepção de produção textual que se distancia das mais recentes propostas de ensino da língua nas quais há o trabalho com diferentes gêneros, em uma proposta textual com objetivos e leitores planejados.

A professora Carolina relatou a utilização de figuras para a produção de texto. Tal prática, em nosso entendimento, acaba por sinalizar a pouca exploração de gêneros textuais reais, de circulação social, que são “fonte de referência para novos textos”, segundo Leal e Melo (2006, p.17), e, portanto, auxiliam o educando na produção escrita. Em contrapartida, ainda na Escola A, foi possível observar, na prática da professora Lily, um momento de produção de texto sem auxílio da professora. Observamos na aula 6 o encaminhamento dessa atividade, durante a realização de avaliação escrita, no caso, a professora explorou o gênero textual carta pessoal. Vejamos como a docente procedeu:

(A professora explicou aos estudantes como deveriam proceder para escrever a carta, endereçada ao Governador eleito)  
**Professora:** Você já escreveu ou recebeu uma carta?  
**João:** Já!

**Professora:** No passado, quando não havia telefone, internet, e-mail, facebook, sms, a carta era o meio mais utilizado para falar com uma pessoa distante. Com as mudanças tecnológicas, a carta ainda é muito utilizada, colocada no correio e no envelope. Aí nós temos o remetente, o endereço de quem está enviando, o CEP e o nome do bairro. E, do outro lado, para quem vai receber, o endereço de quem vai receber, o bairro, o CEP. Lembrando que quem vai receber, o CEP é diferente de quem envia a carta. Por que isso acontece? Vocês lembram?

(Silêncio na turma)

**Professora:** Isso acontece, porque o CEP da 1<sup>15</sup> da Ceilândia é diferente do CEP da 2 da Ceilândia e assim por diante.

**Pedro:** Por isso que todas as ruas que eu via da 3 é tudo igual e da 1, não.

**Professora:** Na parte da frente, escreve o nome do destinatário, ou seja, o nome da pessoa que vai receber a carta. Para quem será que essa carta vai ser enviada? Toda carta apresenta o nome do destinatário, a assinatura do remetente, o local e a data, além do assunto. Essa carta, você vai escrever para o governador eleito, as mudanças que você acha necessárias para a cidade em que você mora. Não esqueçam do pronome de tratamento que nós estudamos! Eu coloquei no quadro pronomes de tratamento, abreviatura e lembrem: havia um pronome para pessoas para altas autoridades, um pronome de tratamento. Para pessoas íntimas e familiares, outro tipo de pronome de tratamento. Ao Papa, como você se dirige ao Papa?

**Maria:** É para falar como é que a gente tem que falar com pessoas?

**Professora:** Exatamente! Como você vai se dirigir ao governador eleito? Você vai lembrar do pronome e da abreviatura para se dirigir às altas autoridades.

**Lorena:** Mas, professora, como a gente vai saber qual é o certo?

**Professora:** Não precisa colocar certo...

**Fátima:** Aqui está pedindo para fazer uma revisão.

**Professora:** Sim! Você vai observar se a carta apresenta local e data. Se há uma saudação respeitosa.

**Fátima:** É para gente colocar no texto ou na carta?

**Professora:** Não, gente! Vocês vão olhar o texto de vocês! Você colocou local e data na sua carta? Sim. Então, você está certo. Você colocou uma saudação respeitosa? Não. Então, eu preciso refazer. Você colocou o seu pedido de forma clara, de forma coerente? A pessoa que recebeu a carta vai entender? Sua linguagem é formal? Você está se dirigindo a uma alta autoridade, você vai usar gíria? Não. Então você tem que observar que linguagem você vai utilizar.

**Pedro:** Professora, aqui no remetente, eu coloco "para", né?

**Professora:** Sim, gente. Tudo aí está muito claro!

**João:** Professora, aqui não precisa colocar o nome não, né?

**Professora:** Para quem você vai escrever a carta? Lógico que precisa. Veja aí os candidatos que você torce por eles.

**João:** Nenhum!

**(Observação 6, professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Percebemos que esse momento foi marcado por dúvidas, questionamentos dos aprendizes, mesmo com o empenho da docente em explicar a maneira de realização da tarefa escrita, apresentando a complexa arte de escrever. Nesse extrato de aula, evidenciamos que os principais questionamentos se relacionaram aos elementos que caracterizam o gênero textual **carta**.

---

<sup>15</sup> A professora faz referência ao endereçamento da região administrativa em que a escola está situada.

Conhecida pelos estudantes, no entanto, observamos que a carta foi pouco explorada para a produção de texto, considerando os questionamentos sobre a estrutura do gênero e a dificuldade em reconhecer a forma de tratamento utilizada para a autoridade que foi solicitada na atividade. Verificamos, no entanto, que a professora procurou explorar um gênero que tem circulação fora do ambiente escolar. Preocupou-se, inclusive, com o envio da carta para um destinatário real para relatar os problemas que vivenciavam na cidade onde moravam.

As atividades de produção textual realizadas na Escola B ocorreram em três situações. Na prática da professora Bárbara, em duas ocasiões; e na prática da Rita, em um momento. No primeiro caso, a produção ocorreu sem o auxílio da docente (uma ocasião) e em pequenos grupos. No segundo caso, ocorrem em um momento sem o auxílio da mestra.

Analisando a prática da professora Bárbara com relação a essa atividade, foram requisitadas duas situações que envolviam a produção de texto. Uma delas foi relativa à elaboração de um resumo sem o seu acompanhamento. Nessa atividade, a professora pediu para os estudantes produzirem um resumo do conto: “O príncipe feliz”<sup>16</sup>, de Oscar Wilde. Como tinha sido uma proposta para casa, a professora realizou, nessa aula, a correção do texto, pedindo para que lessem a produção textual em voz alta. No trecho abaixo, segue o extrato de aula da observação 3:

**Professora:** Senta direito, Felipe. Vamos lá?

**Felipe:** (O educando começou a ler o resumo)

**Professora:** Eu não estou te ouvindo, meu bem. Começa de novo, com calma.

(Depois desse momento, estudante terminou de ler o resumo e a professora interveio)

**Professora:** Tá. Você não fez um resumo. Você descreveu duas cenas do livro. Isso não é fazer resumo. Isso é bom. Isso é bom, porque a gente vai desenvolvendo isso nas aulas. Resumir um conto, no caso, uma história é você falar os fatos principais, mas seguindo aquela sequência de início, de meio e de fim. Você não pode pegar só uma cena e descrevê-la. Isso não é resumo. É você falar os pontos principais da história ali com início, meio e fim. Mas nós vamos desenvolver isso aí com o tempo.

(Outra estudante iniciou a leitura do resumo)

**Maria:** Professora, tem uma palavra aqui que eu não entendo.

**PROF:** Pode continuar.

(A palavra desconhecida era **caniço**)

**Maria:** Eu não sei professora.

**Professora:** Olha que bacana. Eu quero que vocês reflitam sobre vocês. Como é que vocês colocam palavras sem saber o que significam? Não pode.

**Maria:** É que... professora.

---

<sup>16</sup> Conto intitulado “O príncipe feliz”, de Oscar Wilde, publicado em 1888.

**Professora:** Não pode. Não pode de forma alguma. Vocês têm a obrigação de trazer o que para sala de aula, toda aula de português?

**Todos Juntos:** Dicionário!

**Professora:** Dicionário da língua. É óbvio que vão aparecer palavras que a gente não conhece. Por isso tragam sempre. E não é só em aula de português. Vocês são estudantes, vira e mexe tem palavras diferentes em geografia, em história, em ciências. Tem que ter o dicionário para vocês saberem.

(Outra estudante iniciou a leitura do resumo, mas ainda se ateu a descrever momentos do texto. A professora interveio)

**Professora:** Pessoal, o que vocês acham? O que a Giovana fez, que foi a mais?

**Paula:** As cenas. Eu acho assim, que, por ser um resumo, ela deveria ter mais um pouquinho do livro. Porque tipo assim, do começo ela já passa para o final. Não teve tipo desenvolvimento lá no meio não.

**Professora:** Então, ela descreveu muitas cenas. Não era necessário descrever essas cenas para que a gente entendesse a história, tá bom?

**(Observação 3, professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Esse fragmento de aula retratou as dificuldades com relação à escrita. Estudantes demonstraram dúvidas na elaboração do gênero resumo. Como solicitar dos estudantes uma atividade de tamanha complexidade para casa? Indagamos ainda: houve um trabalho prévio acerca das características do gênero solicitado? Pelo que acompanhamos, os estudantes não contaram com essa sistematização. Afirmar que a produção não contemplou o solicitado porque tem que ter “início, meio e fim” é condição suficiente e legítima para clarificar características do gênero resumo? Essas são algumas questões suscitadas a partir da leitura desse trecho de aula. Os pais/responsáveis precisam, necessariamente, entender como se estrutura a atividade, a fim de auxiliar os estudantes nessa tarefa? Enfim, são várias indagações que realizamos a partir desse extrato de aula. Conforme sublinhamos nessa seção, produzir textos é essencial, mas precisa de um ensino sistemático.

Outro aspecto que queremos destacar está relacionado a não disponibilidade de um tempo para realização da leitura silenciosa do texto produzido, o que compromete (e muito) a realização da atividade com êxito. A professora não demonstrou interesse em auxiliar a estudante na dúvida de uma palavra presente em sua produção. Inferimos que alguém pode ter realizado a escrita e ela, com isso, teve dificuldade. Porém, durante os diálogos, não houve preocupação por parte da mestra em problematizar essas singularidades, de modo a não expor seus alunos, o que, a nosso ver, ocorreu com frequência.

Segundo Cavalcante e Melo (2006, p. 90), “o estudante precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras)”. Em momentos

da cena de aula da professora Bárbara, houve dificuldades na realização do resumo. Os aprendizes apresentaram um texto com características bastante descritivas, trechos escritos com referências literais às passagens do autor do texto trabalhado, que não correspondiam ao gênero solicitado. Mais uma vez, frisamos que a escola, por vezes, reluta em trabalhar com modelos de gêneros, acreditando ser essa uma alternativa tradicional que pouco auxilia o aprendiz nessa empreitada.

No nosso entendimento, bem como no de Moraes (2012), é importante não só conjugar os eixos de ensino de língua, como planificar esse processo, por meio da didatização. No caso do trecho anteriormente explicitado, ficou evidente a ausência de um ensino claro, de uma reflexão coletiva das características do gênero solicitado, o que, certamente, influenciou as produções.

O resumo não foi objeto de reescrita ou refacção, processo que constitui a produção textual, como asseverado por Brandão (2007, p. 119), que ressalta que o “processo de revisão é entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita”.

Houve tentativas de clarificar o gênero explorado: “você não pode pegar uma cena só e descrevê-la”, entretanto, para o estudante que não foi exposto a um ensino sistemático, essa intervenção é insuficiente. Na interferência da aprendiz: “eu acho assim que, por ser um resumo, ela deveria ter mais um pouquinho do livro”, notamos que ela pareceu perceber as características do resumo ou, ao menos, o que faltou na produção de texto do colega de classe.

Na Escola B, a professora Rita também explorou o gênero resumo para trabalhar a produção de texto com os aprendizes. Nessa situação, a atividade foi realizada individualmente sem seu auxílio. O texto para essa atividade era uma poesia de Vinícius de Moraes, “O poeta aprendiz”. Percebemos que essa sequência didática envolveu a leitura silenciosa, em duplas, da poesia e, após essa leitura, a produção de texto.

**Professora:** Agora gente, presta atenção. Embora o texto seja um para os dois, cada um vai pegar o seu caderno de português e vai fazer um pequeno resumo do que leram. Presta atenção.

**Aluno:** Não entendi nada.

**Professora:** Você só vai falar o que você entendeu do texto. Que seja uma linha, que sejam duas, três. Então olha só: vocês vão escrever quantas linhas vocês precisarem, tá? Mas tem que escrever o que você entendeu do texto. Cada um no seu caderno hein, gente? Individual, sem conversar.

(Um momento depois, a turma começou a conversar)

**Professora:** Vocês estão conversando, gente. Não tem como pensar e escrever conversando não, gente.

**Aluno:** Não professora, eu não entendo nada.

**Professora:** Alguma coisa você tem que entender. Se você não entendeu, você tem que ler de novo.

**(Observação da aula 8, professora Rita, 6º ano, Escola B).**

No extrato de aula acima, foi possível observar a complexidade e dificuldade em abordar o eixo da produção de texto pela professora. Em situações que envolvem o ensino dos gêneros escritos ou orais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) discorrem a respeito das sequências didáticas como “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que auxiliarão o aprendiz quanto ao aprendizado do gênero para aquela situação didática.

Na prática da professora Rita, percebemos a ausência do planejamento para realizar essa atividade de produção escrita. Ao lerem o poema, os estudantes não entenderam as palavras que estavam presentes na poesia, ao passo que eram requisitados para realizar um resumo, mesmo sem a compreensão do texto. Inclusive, foi perceptível, também, a presença da conversa, como consequência da falta de orientações sobre a realização da tarefa.

Cabe ressaltar, ainda, que o formato dos gêneros indica o tipo de atividade que pode ser proposta. Solicitar do estudante a reescrita de uma fábula é didaticamente coerente, já o resumo de uma poesia, não. No extrato anteriormente explicitado, verificamos quão vago foi o comando direcionado aos estudantes. Por exemplo, quando a professora enfatizou que escrevessem do modo como entendiam ou que, mesmo diante da dificuldade com o gênero, o estudante teria que saber escrever alguma coisa. Como produzir sem explorar as características dos gêneros previamente? Parece-nos urgente o enfoque acerca das especificidades de cada texto.

No gênero escrito escolhido, privilegiado na Escola B, o resumo, observamos que a condição de produção foi comprometida. A atividade proposta pela professora Rita não deixou clara a finalidade, o que pôde ser verificado por meio de repetidas falas dos educandos de que não estavam entendendo o que deveria ser feito, além do propósito difuso de resumir a poesia.

Percebemos, desse modo, que o resumo não foi didaticamente explorado, portanto, não se enfocou as características comuns, conferindo um trato artificial do gênero observado. Com as palavras: “você só vai falar o que você entendeu do texto”, a professora revelou a falta de clareza ao propor a atividade de produção de texto.

Leal e Brandão (2007, p. 47) ressaltam a importância de se terem claros os objetivos da proposição de textos e, a partir dessa reflexão, o professor planejar “diferentes estratégias didáticas que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos”. Ao explorar esse estudo, é preciso salientar que a produção de texto é uma ação planejada que inclui o conhecimento de gênero, finalidade e a quem é destinada a produção em um processo que se articula com demais eixos de ensino da língua.

Na observação de aula da professora Rita, percebemos que, na exigência do resumo, a docente mencionou termos que se referiam à extensão do texto: “pequeno resumo” e “que seja uma linha, que sejam duas, três. Então olha só: vocês vão escrever quantas linhas vocês precisarem”. Esse ponto nos chamou a atenção para uma prática que destoava quando entendemos que a escrita, segundo Antunes (2003, p. 47), “na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas específicas e relevantes”.

Dessa forma, a concepção da produção de texto atrelada, sobretudo, à contagem de linhas dificultou, entre outros aspectos, a exploração do gênero em seu campo de origem, no meio social, e, com isso, incorreu numa evidente possibilidade de volta aos textos escolares descolados de sua função social. Buscando apreender a concepção da professora Rita sobre o encaminhamento no que tangia à produção de texto, expomos, a seguir, o que ela declarou na entrevista:

Eles leram, entenderam, descobriram palavras novas. E fiz escrever essas palavras. Pedi para eles escreverem com as palavras que eles estavam conhecendo. E sempre texto pequeno. Porque é outra coisa também: que não adianta você pedir texto grande. Como eles têm essa dificuldade de entender e de elaborar, aí eles começam a repetir a mesma coisa. Aí fica se repetindo. Então no máximo, o que eu dou é com dois parágrafos. No começo, eu pedi muito só um até porque quando você fala para produzir texto também é castigo. Uma das coisas que eu fiz muito com eles foi perceber o erro da maioria e depois a gente trabalhar aquela palavra, mais no começo do ano, entendeu? (**Professora Rita, 6º ano, Escola B**).

Na fala da professora, pudemos perceber o relato do encaminhamento de suas atividades em sala de aula com relação à escrita e, também, à maneira como pensava na articulação da produção de texto com a leitura. Para a docente, esse processo ocorria na apresentação de um texto prévio para estimular a leitura. Depreendemos que a professora utilizava as produções textuais como um recurso, uma ferramenta didática para o trabalho com a ortografia, trabalhando, em sala, as palavras que os estudantes tiveram maior dificuldade.

É importante ressaltar que, no caso da professora Rita, a avaliação da produção de texto parecia estar relacionada aos aspectos de natureza linguística e ortográficas, sobretudo, indicando os desvios mais comuns na escrita. No entanto, como já foi percebido, a professora costumava trabalhar com textos de curta extensão, tanto na leitura quanto na escrita, e isso parecia afetar as habilidades de compreensão leitora e, também, indicava comprometer as habilidades do escritor aprendiz.

Essa condição apresentada pela docente pode ter limitado o trabalho com texto e, também, o desenvolvimento da escrita, pois condicionava o aluno a não conhecer os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Outro ponto de destaque para a exploração assistemática da produção de texto, segundo a docente, recaía sobre o aluno, unicamente, que não queria escrever. Ao evidenciarmos a pouca frequência da produção escrita, associada ao estudo dos gêneros, é possível compreender que o aprendiz tinha poucas situações de contato com a produção de texto escrito. Dessa forma, era preciso um trabalho reflexivo da docência que pressupunha repensar sobre a própria ação que se realizava no trabalho em sala de aula.

Na próxima seção, discorreremos sobre as atividades de análise linguística realizadas pelas docentes acompanhadas na pesquisa.

### 3.7 Atividades de análise linguística/gramática

O Quadro 8 apresenta as categorias referentes à análise linguística relacionada à gramática que puderam ser observadas nas aulas.

Quadro 8 – Análise linguística/gramática

Categorias	Escola A			Escola B			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Sintaxe: emprego de palavras e expressões	3	0	3	0	0	0	3
Verbos	1	1	2	3	1	4	6
Sintaxe: orações e seus termos	0	4	4	0	0	0	4
Morfologia: preposição	0	1	1	0	0	0	1
Semântica: Sinônimos	0	1	1	0	0	0	1
Morfologia: artigos	0	0	0	2	0	2	2
Pontuação	0	0	0	0	0	0	0

(Continua)

(Continuação)

Categorias	Escola A			Escola B			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Morfologia: formação de palavras	0	0	0	0	0	0	0
Morfologia: Numeral	0	1	1	1	0	1	2
Morfologia: Pronomes	0	0	0	3	0	3	3
Sintaxe: concordância verbal	0	0	0	2	0	2	2
<b>Total Geral</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação a esse eixo da língua, observamos 24 momentos destinados ao ensino de gramática nas escolas A e B. Coincidentemente, a frequência, entre as turmas, foi a mesma (12/12), descartando aquela hipótese que tínhamos de que as turmas de 6º ano poderiam estar investindo mais nesse campo e, portanto, dedicando tempo inferior aos aspectos da textualidade. Por outro lado, essa aproximação entre os anos sinaliza para um trabalho com gramática no primeiro segmento do Ensino Fundamental equiparado ao dos anos finais. Esse contexto de ensino e aprendizagem nos anos de transição do 5º para o 6º ano revela práticas de um trabalho com expressiva ênfase no eixo da análise linguística e com a presença de ensino de elementos gramaticais, como pode ser observado nas Escolas A e B. No entanto, mais à frente, verificaremos, ao analisarmos o Quadro 8 de frequência do eixo de ortografia nas escolas da pesquisa, que a Escola B destinou 13 momentos, enquanto a Escola A destinou 2 ocasiões para o ensino de ortografia.

Enfocando os dados da Escola A, percebemos que a professora Carolina (5º ano) explorou mais esse eixo, dedicando oito momentos à exploração dos conteúdos: tipos de sujeito, preposições e numerais no período observado; enquanto a professora Lily dedicou quatro ocasiões para o ensino da gramática. No seu caso, Lily enfocou o emprego de palavras, a exemplo de: “gente e agente”, “onde e aonde”, além de voltar o planejamento das aulas de análise linguística para o ensino de verbos. Esse dado é curioso e revelador das prioridades estabelecidas pelas mestras, já que Lily dedicou mais espaço aos aspectos da textualidade, enquanto Carolina, pelo que vimos, à normatividade.

Observando a prática da professora Lily (5º ano), percebemos a pouca ênfase no ensino voltado para esse eixo. Durante as observações, constatamos duas aulas em que o ensino da gramática foi didatizado pela docente. Ao perguntar, durante a entrevista, sobre o ensino da gramática, a mestra declarou:

A gente trabalhava a gramática, como eu te falei: seguindo a sequência dos textos. Trabalhamos um texto. Então dentro daquele texto lá, nós fazemos a interpretação. Questionamos, discutimos, debatemos. Na terça-feira, a gente ia atrás de substantivos para aquele texto, dos pronomes daquele texto. Sempre também trabalhando muito com o dicionário. Teve mãe mesmo nesse ano, que disse assim: professora, eu comprei esse dicionário no primeiro ano dele aqui. E ele está usando agora. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Nesse extrato de fala, é possível perceber a ênfase dada aos aspectos da textualidade: leitura e compreensão leitora, embora a professora cite algumas classes de palavras. Inclusive, esse trabalho não fica claro no depoimento, visto que ela já articula o uso do suporte: dicionário. As apropriações parecem refletir, ainda, práticas que envolvem o ensino de nomenclaturas, classificações para o ensino do eixo gramatical. Pudemos observar, nesse caso, que o texto utilizado pela professora se tornava pretexto, como sugerem Morais e Silva (2007), para uma abordagem marcada pelo viés tradicional com foco, sobretudo, na identificação dos elementos gramaticais. Alinhando-nos a esses autores, defendemos um ensino da normatividade, nesses anos iniciais, ancorado em aspectos que auxiliem o sujeito na produção autônoma de textos e, para isso, elementos, tais como: concordância verbo-nominal, pontuação e recursos coesivos, que integrem o processo de didatização.

Contudo, ainda buscando compreender as práticas acerca da análise linguística/gramática proposta pela professora Lily, dada a menor frequência desse eixo em sua prática, visto o contexto de ensino da Escola A, procuramos conhecer os conteúdos enfocados por ela durante o ano letivo.

Percebemos que essa informação sinalizou, em entrevista, para a ausência de planejamentos claros na construção dos conhecimentos sobre os conteúdos gramaticais abordados no ano-ciclo. A professora não soube relatar, com precisão, quais conteúdos tinham sido priorizados. Sobre isso, relatou:

Eu não sei te falar o que eu priorizei. Porque assim, eu trabalhei muita coisa. E tinha coisas, por exemplo: professora, tem como você me emprestar um lápis para mim escrever? E aí eu já ia trabalhar esse “para mim”. É para mim ou para eu? Então, eu não sei te dizer o que eu priorizei. Porque havia momentos em que eu tinha um planejamento aqui, mas que ele fugia na vida real, do erro que eles me apresentavam aqui. Então eu não tive uma coisa específica. Eu trabalhei tudo, mas sem priorizar nada. Mas tanto no primeiro quanto no segundo, eu priorizei a leitura, a escrita. Não trabalhamos a gramática com eficiência. Foi um conteúdo que eles não... que eles não me responderam bem. Eu detesto trabalhar verbo. E quando o professor não estimula, a turma não responde. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Interessante o destaque, no depoimento da professora, em relação à classe de palavra: “eu detesto trabalhar verbo”. Isso nos leva a inferir que, para o ano em que atuava, recorria a alternativas didáticas funcionais no ensino de língua. Por que afirmamos isso? No momento em que ela nos situou em relação ao tratamento pouco planejado, mas funcional que dava ao ensino da norma, ou seja, o enfoque que dava a partir das colocações do estudante, parece evidenciar que a norma estava articulada e a serviço da textualidade. Dessa forma, compreendemos, a docente buscava explorar as situações de sala de aula a fim de contribuir para o avanço do aprendiz na escrita. Tal prática parece ir na direção de um tratamento didático diferenciado, pois possibilita a apreensão reflexiva dos elementos gramaticais a partir do “erro” do aprendiz para desenvolver o trabalho com a classe. Isso é o que Astolfi (2006) denomina de erro numa perspectiva epistemológica.

No entanto, em oposição a essa ideia, verificamos a pouca articulação da análise dos elementos gramaticais aos eixos de leitura e escrita. Os dados apresentaram a baixa frequência de produção de textos e análise linguística/gramática na prática da professora Lily. Destacamos o trecho da entrevista anteriormente explicitado, em que a docente afirmou um trabalho assistemático com esse campo (gramática): “não trabalhamos a gramática com eficiência”, conjugado ao trecho: “mas tanto no primeiro quanto no segundo, eu priorizei a leitura, a escrita”. Os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 30) ressaltam a importância de pensar sobre a linguagem, configurando-a como “atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos”. Nessa concepção de ensino dos elementos gramaticais, pressupõe-se uma abordagem contextualizada, diferente da visão de ensino da gramática normativa tradicional.

Na observação de aula 3, pudemos observar o trabalho assistemático com relação a esse eixo de ensino e reflexão da gramática. Nesse enxerto de aula, a professora iniciou a explicação dos termos “onde e aonde”. É interessante notar as possibilidades de ensino para explicação desses termos, pois seria importante o acionamento dos conhecimentos prévios com relação aos verbos e às preposições. A seguir, o trecho de aula:

**Professora** - Quando a gente trabalhou as expressões onde e aonde, a gente fez alguns exercícios. Em um dos exercícios, tinha assim: "Onde está Sônia", "Aonde ela foi?" Aqui já tem um termo mais técnico explicando. Você saberia

explicar por que o jornalista escreveu "aonde" e não "onde"? Qual é o verbo aqui, gente?

**Maria** - Verbo estar

**Professora** - Qual é o verbo aqui?

**Pedro**- Onde!

**Joana**: Eu já ia falar estar.

**Marcos**: Onde, onde, onde

**Professora** - Senhor, tome conta dessas crianças que não sabem o que falam...

**Maria** – O verbo é aonde!

**Professora** - Alunos no 5º ano que não conhecem um verbo. Verbos indicam movimento. Verbos indicam ação. Qual é a ação nessa frase 5º ano?

**Pedro**: Aonde.

**Marcos**: Lugar, lugar.

**Clara**: Local.

**Marina**: Chegar.

**Professora**: Qual o movimento aqui nessa frase, gente? Olha só: Canadense é o primeiro palhaço a chegar aonde nenhum palhaço jamais esteve. Tem dois verbos aqui.

**Maria**: Chegar, esteve!

**Professora**: Isso! Chegar e estar.

**Clara**: É esteve, professora!

**Professora**: Mas o verbo é estar. Quando o verbo que se relaciona com o onde não exige preposição (preposição é uma das classes gramaticais que nós vamos estudar também. Depois eu vou aprofundar isso aqui).

O termo correto é onde. Lembra que a gente perguntou “Onde estava Sônia”? Onde estava indica o quê? A expressão **onde** expressa o que? O que que determina a expressão onde? Onde o Eduardo senta?

**Todos juntos**: Na cadeira!

**Professora** - Vocês estão de brincadeira. Isso é matéria de prova!

**Pedro**: - Professora, aqui ó: Onde indica o local.

**Professora**: Onde, gente, se expressa com uma estática. Uma pessoa parada, um objeto. Onde está a caneta da Giovana?

**Marcos**: Tá aqui!

**Professora**: Então onde é um momento parado. É uma expressão que indica que algo está parado. Um lugar fixo. Aonde ela foi, indica movimento. O verbo **estar** não exige a preposição **a**, mas o verbo chegar exige. Então **aonde** exige movimento. Só pra gente lembrar. Pra gente não lembrar dessa confusão toda aqui, a gente vai lembrar que **aonde** indica movimento. **Onde** indica um lugar fixo, parado estático. A gente vai aprofundar com atividades, ok?

**(Observação da aula 3, professora Lily, Escola B, 5º ano).**

Nesse extrato de aula, percebemos a dificuldade da turma em identificar o verbo da frase, o que implica, também, a dificuldade em saber o que era ação e o que era movimento. A professora enveredou por noções de transitividade verbal ao explicar que “o verbo que se relaciona com o onde não exige preposição”, no entanto, as dificuldades continuaram, uma vez que não havia lecionado sobre as preposições. Nem podemos indicar que a dificuldade foi da turma, uma vez que o conteúdo não tinha sido didatizado anteriormente. Por vezes, a escola insiste, por meio de suas práticas, em exigir/demandar algo do estudante sem ter sido, previamente, objeto de ensino. Essa mesma professora apontou o trabalho sistemático com a gramática em si. No trecho de aula destacado anteriormente, ficou clara a dúvida com que a

docente conduziu o processo de mediação. Os estudantes apontavam as hipóteses e a mestra colocava em xeque suas proposições. Como participar com autonomia se o conteúdo não tinha sido didatizado? Esse caso se assemelha ao fato de solicitar a escrita de um texto, por parte do aluno, sem ter explorado suas características previamente.

Na tentativa de não explorar a nomenclatura, a professora recorreu a outra estratégia de explicação para “onde e aonde”, evitando as classificações gramaticais, termos mais complexos para os aprendizes de sua classe. Dessa forma, para finalizar, ressaltou que “onde” se referia a algo estático, enquanto “aonde” indicava movimento. Evidenciamos que os educandos careciam de maiores explicações sobre os conhecimentos linguísticos que estavam sendo construídos e de ampliação das habilidades linguísticas a respeito de verbos e preposições que, por consequência, auxiliariam na compreensão de “onde e aonde”.

No que tange à prática de ensino do eixo da análise linguística/gramática da professora Carolina (5º ano), Escola A, pudemos acompanhar, durante as observações, oito ocasiões da abordagem dos elementos gramaticais, indicativos de uma prática explícita voltada para o ensino das regras gramaticais, classificações das unidades gramaticais, seguindo as prescrições da norma padrão.

Na concepção da professora Carolina, o aprendizado da gramática normativa ocorreu por meio de regras e treinos. Buscando compreender melhor esse encaminhamento com relação ao ensino dos elementos gramaticais, a professora relatou sobre sua prática durante a entrevista:

Termo gramatical é muito mais treino. Treino ortográfico.

(Como é esse treino?)

Por revisão de regras, de onde vem aquela situação todinha. Aí já vai no berço da palavra. Para entender o que significa o que é substantivo, o que é um artigo, o que é um verbo. Levanto as origens. Vem do latim e tudo mais. A gente procura fazer isso aí. Até com a **palavra personagem**. Não sei se você lembra. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A)**.

Verificamos, nesse extrato de entrevista, que a professora priorizou o ensino de regras para o ensino da gramática. A explicação das nomenclaturas se justificou pela origem da palavra, com base na memorização das regras. Essa abordagem está associada ao ensino tradicional da gramática que parte de poucas situações que desenvolvam as habilidades de uso reais da linguagem. Cabe aqui ressaltar a confusão conceitual que a professora cometeu ao se remeter a “treino gramatical” e

já seguindo com “treino ortográfico”. Ficou dúbio, embora, *a posteriori* tenha seguido com a descrição de classes de palavras.

Um dos críticos a essa abordagem, Geraldi (2006, p. 45-46) alerta sobre a ênfase do ensino da gramática com base em classificações, pois “uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso em situações concretas de interação... Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem”. Retomando a fala da professora Carolina, não há sinalização de que o ensino da gramática leve o aprendiz a refletir sobre a linguagem, de modo que pareceu indicar um trabalho a parte do que era explorado no campo da textualidade que, no seu caso, assumiu baixa frequência.

Vemos, portanto, que a gramática ensinada “tinha um fim em si mesma”, de acordo com Antunes (2008, p. 31), “sem sujeitos interlocutores, sem contexto”. Na exploração do eixo de análise linguística da aula 6, por exemplo, a professora pareceu reduzir as possibilidades de identificação dos sujeitos das orações. Vejamos como procedeu:

(Antes de corrigir os exercícios sobre tipos de sujeito, a professora Carolina fez uma breve revisão do conteúdo abordado)

**Professora:** Se for só um responsável. É sujeito oculto, simples ou composto?

**Todos juntos:** Simples!

**Professora:** E se for no mínimo duas pessoas?

**Todos juntos:** Composto!

**Professora:** Se não aparecer nada?

**Todos juntos:** Oculto!

**Professora:** Mesmo não aparecendo, dá para identificar se está oculto ou não?

**Todos juntos:** Sim.

**Estudante:** Não.

**Professora:** Dá sim. Colocando quais palavras na frente?

**João:** Nós.

**Professora:** Nós! João Paulo falou certo!

**Todos juntos:** Eu, ele, ela!

**Professora:** Pronto! Os outros não!

**Maria:** E se eu colocar "elas" e "eles"?

**Professora:** Não! Aí já vai para outra categoria.

**Professora:** Na frase, as chaves e as malas da Joana estão no carro. Quem está no carro?

**Todos juntos:** As chaves.

**Professora:** As chaves e as malas da Joana. Encontramos o sujeito. Mas o sujeito é a Joana ou outra coisa?

**Todos juntos:** A Joana.

**Professora:** Não é a Joana. São os objetos da Joana.

**Estudante:** As chaves e as malas!

**Professora:** Já que são dois objetos, então é sujeito com...

**Todos juntos:** Posto!

**Professora:** A Joana não é a principal. A principal são as chaves e as malas. Lembra quando comecei sujeito e predicado? Eu falei que o sujeito poderia

se colocar no final da frase? Lembra disso? Na frase: "Encerrou satisfeito a reunião o diretor da empresa". Quem é o responsável por qualquer coisa aí?

**Todos juntos:** O diretor!

**Professora:** O diretor da...

**Todos juntos:** Empresa!

**Professora:** São quantos diretores dessa empresa?

**Todos juntos:** Um! Simples!

**(Observação de aula 6, professora Carolina, Escola A).**

Na prática observada da professora Carolina, percebemos a objetividade com que foi ensinada a gramática, inclusive com as definições sobre os tipos de sujeito, as dicas para identificar o sujeito oculto. Esses encaminhamentos, entretanto, pareciam desprovidos de reflexão como, por exemplo, na identificação do sujeito oculto, em que conduziu o aprendiz a identificá-lo por meio da introdução dos pronomes, como vimos no trecho: "Dá sim. Colocando quais palavras na frente?".

A partir desse extrato de aula, pudemos verificar o ensino dos aspectos gramaticais voltados para a classificação de conteúdos em frases, portanto, não houve prioridade a uma reflexão ancorada na unidade linguística: texto. Contexto semelhante foi encontrado na Escola B (6º ano). A abordagem da gramática foi centrada, predominantemente, no uso das regras e nomenclaturas em contextos que ficaram restritos a frases e orações, pouco vinculadas, com isso, aos aspectos textuais.

Entendemos ser importante destacar que não houve contraposição, de nossa parte, à ideia do ensino de análise linguística/gramática que fizesse uso de classificações, nomenclaturas, pois acreditamos que as nomenclaturas são importantes, como assevera Suassuna (2014, p. 14), para "necessidade do pensamento científico". No entanto, acreditamos, também, na amplitude quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas que deem significância ao ensino da língua materna no contexto escolar. Referimo-nos à reflexão sobre a linguagem utilizada nas práticas de leitura e escrita mais amplas em articulação com o texto. Os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 31) criticam o ensino de língua portuguesa, mais precisamente o ensino da gramática, que, "de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano".

Embora essas mudanças no ensino de análise linguística sejam recentes, a professora Bárbara, Escola B, encontrou dificuldade em planejar sequências didáticas que priorizassem o ensino de aspectos gramaticais inseridos no texto. Dessa forma,

buscando apreender os encaminhamentos da docente no tocante aos elementos gramaticais, a professora relatou, durante a entrevista:

Olha, eu não trabalho ele dentro do texto 100% não. Não dá. Eu até peguei uma fábula e trabalhei verbo com ela. Eu achei bacana. Eu usei os verbos que tinham lá, para ficar trabalhando com eles os tempos e tal. Verbo, conjugado, tudo bonitinho, mas eu não trabalho. Você tem que produzir o seu material na verdade, para você fazer isso. Por isso que a gente não faz trabalho gramático no texto, porque não tem. Você tem que ir lá e fazer. Mas é algo muito interessante. Eu trabalho separado, não dentro do texto.  
**(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Apesar de a professora Bárbara ter relatado a dificuldade em trabalhar a gramática inserida no texto, percebemos, no entanto, que foi possível notar, em sua prática, a articulação do ensino de elementos gramaticais vinculados ao texto, buscando a compreensão de sentidos, assegurando, dessa forma, a articulação texto/gramática. Essa evidência pôde ser notada na observação de aula 1:

(A professora estava realizando a correção do exercício do livro didático sobre artigos)

**Professora:** Releia o trecho final: "a moça não era uma moça qualquer. Era a Maria Valsa. Vamos ter que começar tudo de novo". Pessoal, qual é a diferença de sentido que as duas frases, mostrando a palavra destacada, em cada uma?

**Aluna 1:** Na primeira frase, está falando de uma moça qualquer. Na segunda frase, está especificando que ela é a Maria da Valsa.

**Professora:** Ela já respondeu tudo, né? Essas palavras que estão marcadas de laranja, elas representam o que em língua portuguesa? Qual o nome que a gente dá pra elas?

**Todos:** Artigo indefinido e artigo definido.

**Professora:** Artigo definido e artigo indefinido. Vocês já estudaram isso? Há uma pessoa determinada, né? Quando a gente fala uma pessoa, um garoto, a gente não sabe quem é, né? Pode ser qualquer pessoa, qualquer um, a gente não sabe. Quando a gente fala O ou A, é uma pessoa conhecida, é uma pessoa específica, determinada, não é uma pessoa qualquer, né? Então a diferença de sentido é essa, quando a gente troca o artigo, a gente muda o sentido, né? Porque a gente tá escrevendo ali, o que a gente tá dizendo.

**Aluna 2:** Professora, tá certo colocar só artigo indefinido?

**Professora:** Artigo indefinido não, não tá errado, mas aí não tá te perguntando só a nomenclatura, tá te perguntando o sentido que ele traz. Só complementa, tá Ju? Não tá errado, só tá faltando completar. Ele tá perguntando o sentido. Pessoal! Agora vamos pra página 280.

**(Observação de aula 1, Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Importante salientar que a reflexão mediada pela professora Bárbara foi proporcionada pela utilização do livro didático. Ao buscar a função do artigo e, por consequência, a distinção entre artigos definidos e indefinidos na construção de sentidos no texto, a professora utilizou o texto "Maria da Valsa" para trabalhar a gramática inserida pelo livro didático.

Percebemos, nessa atividade, que não houve apenas identificação e classificação do conteúdo gramatical, mas, sim, reflexão sobre o uso. Nesse sentido, essa abordagem pareceu apontar para inovações no tratamento didático da questão, uma vez que a professora afirmou que não trabalhava gramática normativa com texto. Verificamos que a questão buscou, sobretudo, a construção de sentidos, utilizando o texto com o uso dos termos gramaticais.

Nesse sentido, com relação ao uso do livro didático para explorar atividades voltadas para a análise linguística/gramática, foi possível apreender que, nas práticas docentes das Escolas A e B, houve baixa presença desse material e maior utilização de outros recursos materiais, como manuais de gramática e exercícios retirados da internet. É importante, a nosso ver, destacar esse aspecto, considerando as inúmeras mudanças de forma e de conteúdo que esse material vem passando ao longo das últimas décadas.

Considerando a prática de ensino das professoras da Escola A, o livro didático foi utilizado em apenas uma ocasião para resolução de exercícios sobre verbos, na aula 10 da professora Lily. Enquanto isso, na Escola B, a professora Bárbara utilizou o livro didático em três momentos, diferentemente da professora Rita, que não registrou nenhuma ocorrência com relação à abordagem da análise linguística/gramática.

Esse contexto deflagra o pouco espaço, nas aulas de língua portuguesa, para o uso daquele material. É importante ressaltar a contribuição da política pública voltada para o livro, o PNLD, que apresentou melhoras significativas, de acordo com Costa Val (2009), com relação ao ensino da língua materna. As mudanças propostas pelo livro contemplavam aspectos conceituais e metodológicos para o ensino de língua portuguesa. No entanto, apesar de o livro ter apresentado notórias mudanças com essa política, as docentes ainda demonstravam insatisfação quanto ao uso desse recurso em sala de aula.

Com relação ao ensino dos elementos gramaticais, essa insatisfação era ainda maior. As docentes optaram por outros materiais de apoio em sala de aula. Na tentativa de buscar entender as motivações para a escolha por outros materiais para o ensino dos conhecimentos linguísticos, durante a entrevista, a professora Lily relatou:

O livro que a gente usou esse ano, ele foi usado tipo assim: não deu tempo de eu preparar uma atividade que eu precisava dar. Então eu recorria a ele

para dar, para fazer cópia e interpretação. Ou mandar para casa como tarefa para casa, quando eu não preparava uma atividade para casa. Eu gosto de mandar todo dia. Foi simplesmente isso. Para recorrer para gramática, para essas coisas, nem pensar. Eu acho que é essa questão da modernidade. As pessoas... o aluno tem que construir, o aluno tem que construir. E as pessoas lançam as coisas de qualquer jeito. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A).**

Como pudemos observar, a professora pouco utilizava o livro didático. As atividades com apoio desse material tinham o propósito de preencher lacunas relativas à falta de planejamento de aula da professora Lily, além do incentivo ao uso para realização de cópias e interpretação de texto, reduzindo as possibilidades de exploração do LD. Entendemos que essa subutilização podia estar relacionada às mudanças na concepção de língua que foram discutidas em meados dos anos 1980, em uma proposta que buscasse a articulação dos conhecimentos gramaticais junto à leitura e escrita.

Pensamento semelhante notamos, também, na fala da professora Rita (6º ano) ao descartar o uso do LD para o ensino dos conhecimentos linguísticos. Segundo ela, a presença massiva de textos e a pouca ênfase em gramática a fizeram optar por outros materiais de apoio à disciplina. Sobre isso, a professora declarou:

Eles deram muita ênfase a ler, à leitura ali, mas é claro que tem que ter. Só que quando chegava na parte da gramática, eu quase não tirei nada do livro. Eu quase não usava o livro para fazer exercício. Eu trazia de casa pronto. **(Professora, Escola A).**

Vemos, portanto, que a professora criticou a ênfase em leitura proposta pelo LD, no entanto, chamamos atenção, pois ela não desconsiderou a importância da presença do texto e da leitura no livro. Essa apropriação revelaria uma aproximação das orientações discutidas para o ensino de língua portuguesa, que prevê a presença do texto como unidade didática de sentido. Por outro lado, o processo de apropriação, de fabricação das práticas, prevê uma manobra não presente nos documentos oficiais, conforme acentua Certeau (1998).

No entanto, o uso de outros materiais para o ensino dos conhecimentos gramaticais revelou a opção da professora pelo não uso do LD em suas aulas. Poderíamos relacionar isso à divergência entre a perspectiva adotada pelo livro e a do professor, que prefere o trabalho com elementos gramaticais de forma separada do texto.

Nas práticas de ensino das docentes da pesquisa, pudemos observar que o livro não se constituiu em material didático único, mas compartilhou espaço com

outros suportes que as professoras julgaram pertinentes às suas necessidades didáticas e pedagógicas. Certeau (1998) realça que as “artes do fazer” são presenciadas no cotidiano, no fazer ordinário, ações transformadas pelos sujeitos ordinários que não transmitem passivamente as informações que lhes são ofertadas.

E, no contexto escolar, composto por vários sujeitos, esses sujeitos, por meio das táticas, criam, transformam e adequam os materiais didáticos oferecidos, ajustando-os às necessidades didáticas e pedagógicas que emergem das práticas de ensino com relação ao uso do livro didático, optando, por exemplo, pelo não uso desse material em determinadas situações em sala de aula.

Em continuidade ao eixo de análise linguística, discorreremos sobre as atividades voltadas para o ensino de ortografia, das convenções ortográficas no que tange às práticas docentes analisadas.

### 3.8 Atividades de análise linguística/ortografia

O Quadro 9 apresenta as categorias referentes à análise linguística relacionada à ortografia que puderam ser observadas nas aulas.

Quadro 9 – Análise linguística/ortografia

Categorias	Escola A			Escola B			AB
	Lily	Carolina	Total	Bárbara	Rita	Total	
Acentuação	0	2	2	1	11	12	14
<b>Total Geral</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação às atividades linguísticas voltadas para explorar o eixo da norma ortográfica, notamos, no período observado, baixa frequência quanto ao ensino desse objeto de conhecimento. Constatamos que, na Escola A, esse campo foi priorizado em duas ocasiões pela professora Carolina. Já na Escola B, Bárbara dedicou um momento para esse trabalho, se distanciando (e muito) de Rita, com 11 ocasiões em que tratou da ortografia, sublinhamos.

Entendemos que a ortografia é um conjunto de normas que, por convenção social, constituíram-se em regras para a escrita correta das palavras. Morais (2009) destaca que a ortografia é necessária e “exige que seja ensinada de modo

sistemático”. O autor enfatiza que, desde o segundo ano do Ensino Fundamental, no caso de construção da base alfabética de escrita, já é possível, de modo mais sistemático, didatizar esse objeto de conhecimento (MORAIS, 2012).

Durante as observações, conforme Quadro 9 a professora Lily não dedicou espaço em sua prática para o ensino da norma ortográfica. Sobre esse assunto, declarou:

Ortografia é melhor nem comentar. Deu uma melhorada. Com o trabalho do dicionário deu uma melhorada muito boa. Mas ainda não ficou o top que eu queria não. Mas melhorou bastante. **(Professora Lily, 5º ano, Escola A)**.

Interessante destacar que o depoimento da professora contrariou os dados do Quadro 9 já que não computamos nenhum momento de encaminhamento didático voltado para o ensino da ortografia. Embora a docente tenha enfatizado o uso do dicionário, com o propósito desse ensino, não verificamos essa abordagem nas aulas observadas. Compreendamos que o ensino de aspectos ortográficos esteja no terreno de uma convenção de normas. Essa característica, por vezes, confere dificuldade quanto à exploração desse eixo. Os PCNs (BRASIL, 1997b, p. 57), entretanto, ressaltam a necessidade de o professor ensinar a ortografia por meio de estratégias didáticas, pois a “intervenção pedagógica tem muito a contribuir”. A compreensão das regularidades e irregularidades da ortografia pode vir acompanhada de reflexão para o aprendiz.

A professora Carolina, Escola A, por outro lado, explorou, em duas ocasiões, a ortografia no enfoque que deu às sílabas e à acentuação. Nesse caso, a mestra relatou:

Trabalho com ditado de frases, palavras, treino ortográfico. E o soletrando que eu fiz para eles. A programação mesmo é trabalhar as dificuldades: LH, U, L, já vem programada na gramática. **(Professora Carolina, 5º ano, Escola A)**.

A professora destacou, de modo mais claro, o desenvolvimento desse trabalho por meio de “treino ortográfico”, explorou como ferramenta didática os ditados e realizou dinâmicas, como o soletrando, que esboçavam o empenho dispensado pela professora no ensino de ortografia.

Observamos em sala, das atividades exploradas pela professora, a realização do soletrando. Sobre essa dinâmica, havia a separação da turma em blocos ou em duplas. Pedia ao educando que soletrasse a palavra exigida por ele e ganhava a dupla ou bloco que mais acertasse. Sobre essa prática, pudemos observar a aula 6.

**Professora:** Maria contra João, se acertar ganha o ponto, se errar perde o ponto. A palavra é futebol.

**Maria:** F-U-T-E-B-O-L

**Professora:** Certa resposta! João venha!

**Professora:** Palavra aprovação.

**João:** A-P-R-O-V-A-Ç-Ã-O

**Professora:** Certa resposta. Próximo, Thiago! A palavra é **essenciais**.  
(Risos)

**Professora:** Ninguém fala nada!

**Thiago:** Essenciais. E-S-S-E-N-S-I-A-I-S

**Professora:** Errou. Era a letra C. Ou seja, cancela o ponto.

**(Observação da aula 6, professora Carolina, 5º ano, Escola A).**

Nesse extrato de aula, a professora Carolina realizou o soletrando com a turma. A dinâmica deixava a turma eufórica e animada para participar da atividade, no entanto, como podemos observar, o trabalho com a ortografia ficava restrito apenas à correção da palavra, pois não havia a reflexão acerca dos aspectos da grafia convencional. Na palavra **essenciais**, o educando confundiu a letra **c** com **s**, incorrendo em desvio com relação à norma. Nessa oportunidade, a professora não explicou, por exemplo, como ficaria a mudança do **s** na pronúncia ou som do **s** entre vogais. Não houve, também, a articulação com a escrita, já que se tratava de uma dinâmica oral, mas, em nosso entendimento, uma reflexão que articulasse oralidade e escrita seria fundamental para a reflexão das regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Quanto aos encaminhamentos da Escola B no ensino de ortografia, houve maior frequência na prática da professora Rita, com 12 ocasiões, enquanto a professora Bárbara explorou em apenas um momento. Segundo a professora Bárbara (6º ano), esse objeto de ensino foi explorado nas produções de texto com uso do dicionário:

A ortografia é um caso sério! Foi mais na produção de texto mesmo. Eu mostrava mais ou menos lá aquelas regrinhas, do S, X e tal. Mas aí eles escrevendo é que eles iam lá no dicionário. Porque eu acho que a questão de decorar regras para eles, não ajuda muito. É mais na prática mesmo. E aí eles indo lá e corrigindo. Eu acho que trabalho desse jeito ortografia. É até mais contextualizado. Mesmo porque, eles têm muita dificuldade até de fazer a palavra inteira no 6º ano. **(Professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Por meio desse trecho da fala, a professora Bárbara pareceu acentuar o ensino assistemático da ortografia, afirmando que “mostrava mais ou menos lá aquelas regrinhas”. De acordo com Moraes (2009, p. 29), o sistema alfabético possui “regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta”. Tal concepção encontra-se em consonância com os textos oficiais e diretrizes de

ensino que preveem o estudo da ortografia nas produções de texto, contextualizadas, em que se tenha o “texto como fonte de reflexão” (BRASIL, 1997b, p. 58).

Entendemos que essa prática é importante para formação do escritor aprendiz, já que ortografia auxilia no processo de escritura de um texto, mas é preciso que façamos ressalvas quanto a essa prática, uma vez que o professor pode perder de vista o propósito da produção textual ao focar os desvios ortográficos do educando. Em nossa compreensão, é importante conjugar esse trabalho, mas, também, reservar momentos específicos para o trato didático com a textualidade, bem como com a normatividade.

Embora a professora Bárbara tenha mencionado o trabalho ortográfico junto ao texto, nas produções textuais, percebemos, em sua prática, o ensino de acentuação na realização de exercícios do livro em sala. Na aula 1, a docente abordou a ortografia por meio da acentuação das palavras. A sequência didática seguiu a ordem dos itens dos exercícios propostos pelo LD. A seguir, a observação de aula desse momento:

**Professora:** Pessoal, olha só! Psiu... Esse exercício letra A era pra vocês tirarem do quadro as palavras que são acentuadas. O exercício B era pra você circular o finalzinho delas, pra você ir memorizando, pra ir memorizando a terminação das oxítonas que são acentuadas. Nós já vimos que as terminadas em **É**, é (sic) acentuada; terminadas em **A**, é acentuada; terminadas em que mais é acentuada?

**Maria:** Ó!

**Professora:** Ó, é acentuada... Que mais?

**Larissa:** A.

**Professora:** Já falamos.

**Todos juntos:** É...

**Professora:** Já falamos Ó, e o que mais?

**Pedro:** Não, acho que é só essas três!

**Professora:** I e U?

**Luís:** Não tem U aqui acentuado não...

**Professora:** Terminadas em **EM**, é acentuado. Amém, então terminadas em **EM** é acentuada (sic), e terminadas em **ENS** é acentuada (sic). Ó, nenéns.

**Todos juntos:** Tem parabéns!

**Professora:** Isso parabéns...

**Maria:** Também!

**Professora:** Ok? Terminada em **M**, né? **Parabéns, também...** Psiu... Pronto, pessoal! Oxítonas terminadas em **A**, terminadas em... ?

**Todos juntos:** **A, É...**

**Professora:** Terminadas em?

**Alunos:** **M...**

**Professora:** Terminadas em?

**Todos juntos:** **U...**

**Professora:** **U?**

**Maria:** Não! Terminadas em **M!**

**Professora:** **U?!**

**Alunos:** Terminadas em **M, ENS...**

**Professora:** Só essas? Cês encontraram só essas aí?

**Todos juntos:** Sim.

**(Observação de aula 1, professora Bárbara, 6º ano, Escola B).**

Como pudemos observar, a professora explorou ortografia de uma maneira distinta da que relatou. Nessa sequência, os educandos foram chamados para identificar, em um rol de palavras oxítonas, as terminações das palavras que eram acentuadas. De forma ativa, os estudantes participaram da aula, levantando hipóteses, assim, inferimos que a aprendizagem foi significativa.

Na Escola B, observamos maior frequência de ensino de ortografia na prática da professora Rita, em 12 ocasiões, sendo que, dessas, houve maior investimento em acentuação. Compreendendo o trabalho no encaminhamento de atividades dessa natureza, buscamos conhecer da professora como acontecia o ensino da ortografia. Sobre isso, declarou:

Eu mostrei muito para eles que assim: algumas palavras se escrevem com **SS**? Porque a primeira lá, como que chama? Primitiva, ela é. Então todas as outras vão ser. Eu tentei mostrar isso, dar esse olhar para eles, mas têm umas palavras que se você não gravar, não vai adiantar. Você vai tentar puxar e não tem porque. É a origem dela. Se veio do grego, se veio do latim. Sei lá de onde veio. Ela vai ser daquele jeito. Eu tentava corrigir dessa forma, porque teve muitos exercícios que a gente fez assim: por que essa palavra se escreve assim? Porque a primeira palavra de onde ela se originou se escreve. Então todas as outras vão ser. Então a gente viu nesse sentido. Mas, por exemplo, eu não treinei com eles essa questão de escrever certo. Eu só corrigia. Está errado. (**Professora Rita, 6º ano, Escola B**).

A partir dessa fala, vemos que a professora tentou esclarecer algumas regras de natureza ortográfica ao explicar que quanto a algumas palavras ela conseguia dizer o porquê, o motivo de serem escritas daquela forma, e outras, não. Isso parece refletir uma compreensão de que a norma pode ser notada por princípios gerativos que a justificam, conforme sublinha Morais (2009), como foi o caso quando ela relatou que algumas palavras se escreviam com **S** por conta da derivação do léxico. Mesmo reconhecendo que, em se tratando das irregularidades da norma ortográfica, o sujeito terá que memorizar as convenções, chamou-nos a atenção o uso do termo **treino** por parte de algumas professoras, já que se trata de um processo reflexivo e aquela expressão revela um tom mais artificial desse processo.

Ainda nos reportando à professora Rita, ela não descartou o uso da memória para o ensino da ortografia. Os casos irregulares requerem maior empenho, sobretudo, mnemônico, uma vez que não há razões, regras para a notação das grafias das palavras. Esse trabalho com a memória é necessário, de acordo com Morais (2009, p. 43), já que “a memorização da forma correta de palavras corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras”. Dessa maneira, pelo caráter

arbitrário da norma, entendemos que o ensino se baseia na explicação tanto das regras como das irregularidades.

Na concepção da professora Rita, percebemos que o trabalho com a ortografia parecia não sinalizar para uma reflexão sobre a palavra, inclusive, a professora apontou por isso em seu discurso: “eu não treinei com eles essa questão de escrever certo. Eu só corrigia. Está errado”. A exploração desse objeto de ensino, nesse sentido, restringia-se à revisão ortográfica, o que dificilmente leva o aprendiz à reflexão, à tomada de consciência de quais seriam as dificuldades por ele enfrentadas, quais tipos de desvios poderiam estar relacionados ao empecilho com relação à escrita segundo à norma.

Ao observamos a prática das professoras acompanhadas, além da baixa frequência do ensino de aspectos ortográficos, também observamos que a ausência de reflexão sobre a norma foi notória.

Com relação ao tratamento da heterogeneidade das aprendizagens no ensino da ortografia, foi possível notar que as professoras verificavam os cadernos dos educandos observando, individualmente, o desempenho nas atividades propostas. Entretanto, embora tenhamos apreendido esse olhar específico para o material do estudante, a opção por uma perspectiva corretiva, sem reflexão, sobressai.

Dessa forma, inferimos que, apesar dos esforços para olhar os cadernos dos educandos, conferindo uma intervenção diferenciada das docentes, não houve alternativas para auxiliar o aprendiz com dificuldades em ortografia, por meio de atividades diferenciadas que tratassem dos principais obstáculos com relação à escrita ou com a formação de agrupamentos que possibilitassem a interação entre os pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos compreender as práticas de ensino de língua portuguesa referentes aos anos de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e os encaminhamentos com relação ao ensino da língua. Entendemos que o tema não se esgota nessa pesquisa e é importante analisar como que vem acontecendo o ensino da língua nos ambientes escolares.

Ao tratarmos da linguagem, buscamos o ensino de língua portuguesa como fio condutor para perpassar entre as séries e desvelar práticas docentes. Dessa forma, intencionando melhor compreender essa questão, analisamos o ensino de língua, levando em consideração os eixos de ensino: leitura e compreensão leitora, análise linguística, produção de texto e oralidade.

Ao situarmos a pesquisa nos anos de transição, percebemos a presença de lacunas na passagem do estudante entre duas etapas de um mesmo segmento, no caso o Ensino Fundamental. Verificamos que essa passagem deveria ser “articulada e orgânica” (BRASIL, 2010) e, também, com “progressão dos objetivos de aprendizagem”, (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8) a fim de minimizar os impactos da transição inter e intrablocos. No entanto, o que percebemos presente na pesquisa quanto à transição foi a desarticulação entre as unidades de ensino, EC e CEF, que se refletiu na ausência de ações efetivas que proporcionassem o intercâmbio de experiências entre as unidades de ensino da pesquisa e, por sua vez, o desconhecimento do trabalho realizado entre as professoras tanto do CEF quanto da EC.

Percebemos, ainda, com relação ao processo de transição, que os trabalhos são realizados predominantemente pelo professor em sala de aula, em uma tarefa pouco acompanhada pelos gestores ou por ações efetivas que auxiliem o trabalho docente. Ressaltamos a “sensação” de isolamento desse profissional frente aos desafios diários impostos pelo campo, que simbolizam, de maneira nítida, as lacunas no terreno marcado pela transição entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Com relação à prática de ensino da língua materna entre as docentes, vimos que houve predominância com relação ao ensino da leitura na Escola Classe, que oportunizou mais situações envolvendo esse eixo para os aprendizes. Desse modo,

podemos evidenciar que o CEF priorizou o eixo de análise linguística. No entanto, apesar de a EC ter se dedicado à leitura, percebemos maior incidência da leitura realizada pela professora.

Nesse sentido, é importante salientar o desafio de propor práticas que contribuam cada vez mais para a participação do estudante nos processos de leitura, a fim de que o aprendiz amplie as situações para o desenvolvimento da autonomia no ato de ler.

Ainda quanto à leitura, percebemos, durante o período observado, que não houve incidência da leitura por livre escolha, da leitura deleite realizada pelo estudante. As situações de leitura na escola durante o período da pesquisa foram acompanhadas de atividades avaliativas e questões relacionadas ao texto que requisitavam do aprendiz informações. Nesse sentido, observamos a ausência de leitura deleite, de situações de leitura que promovessem o atendimento de diferentes finalidades proporcionadas pelo texto (SOLÉ, 1998).

Outro dado relevante na pesquisa decorre do uso de materiais de variadas fontes para atender às necessidades didáticas e pedagógicas das docentes quanto à leitura. O livro didático não se configurou como uma alternativa única de recurso didático, mas, sim, uma opção dentre as alternativas construídas pelas professoras.

Essa reflexão reafirma que os sujeitos atuantes na escola são inventivos, de acordo com Certeau (1998), e constroem as próprias táticas para atender às necessidades de ensino que surgem em sala de aula. Dessa forma, percebemos, também, que essas adaptações podem estar próximas das prescrições oficiais da Secretaria de Educação ou distanciadas, mas é importante destacar que as escolhas didáticas e pedagógicas realizadas possuem, em consonância com Chartier (2007), coerência pragmática.

No que tange à produção de texto, evidenciamos que houve poucas atividades em ambas as escolas que explorassem a produção textual. Esse baixo investimento na atividade reflete um cenário de baixo empenho em situações didáticas que favoreçam a construção desse objeto de conhecimento complexo, a escrita, tanto no 5º quanto no 6º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao ensino de análise linguística voltada para os elementos gramaticais, houve equilíbrio de frequência entre as escolas, evidenciamos que na Escola Classe já se percebe a preocupação com ensino de elementos gramaticais, que naturalmente seriam notados com maior incidência nos anos finais do EF.

Ressaltamos, ainda, que o ensino da gramática se configura desafiante para o docente em sala de aula, pois, ainda que as orientações percebam a importância do texto como unidade didática, como destaca os PCNs (BRASIL, 1997a; 1997b), na prática docente, ainda há o investimento no ensino pautado por nomenclaturas e classificações gramaticais.

Evidenciamos isso neste estudo e buscamos compreender essas práticas que se refletiram na insatisfação demonstrada pelas docentes do 5º e do 6º ano com relação ao uso do livro didático, na abordagem dessa ferramenta de apoio para explorar os elementos gramaticais.

Quando analisamos o eixo de análise linguística voltado para o ensino da ortografia, evidenciamos baixo investimento da Escola Classe no ensino das convenções da escrita. Na contramão disso, o CEF se empenhou mais na abordagem desse eixo, embora ainda pudéssemos perceber que as práticas docentes revelavam o ensino pouco voltado para a reflexão das regras e irregularidades da norma.

Dessa forma e nesse contexto, notamos o ensino assistemático da ortografia nas séries iniciais do EF, enquanto nas séries finais, ainda que houvesse a exploração desse eixo durante o período analisado, percebemos que a abordagem na concepção das professoras limitava-se apenas à correção da palavra.

Por fim, com relação ao eixo da oralidade, houve pouca exploração do gênero oral público formal em sala de aula. Evidenciamos que esse eixo ainda demanda maior clareza quanto ao desenvolvimento de competências, pois persiste a ideia de que atividades que promovam conversas entre os pares e discussões em sala satisfazem o eixo da oralidade.

No entanto, procuramos apreender que a oralidade, assim como os demais eixos de ensino da língua, constitui-se como objeto de conhecimento, que necessita ser explorado em sala de aula de maneira sistemática, em consonância com Leal, Brandão e Nascimento (2010).

No tocante ao ensino da língua portuguesa nos anos de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, compreendemos que esse tema é relevante para o campo de estudo da linguagem. Esta pesquisa, ao ressaltar a transição, buscou o olhar das singularidades presentes no ensino da língua nos anos iniciais e, também, nos anos finais do EF, evidenciando que há necessidade de mais estudos que compreendam esse processo numa perspectiva que vise articular as etapas.

O desafio perpassa refletir sobre as ações e iniciativas da Secretaria de Estado de Educação do DF, em especial, com a transição no Ensino Fundamental, no diálogo entre as escolas e na preocupação efetiva, principalmente, com o profissional docente. Para além disso, ressaltamos a importância de formações continuadas promovidas pela SEEDF e no valioso diálogo entre a Secretaria de Educação e a Universidade para fortalecer o compromisso com a educação pública.

Por fim, este estudo evidenciou o quão valioso é o espaço dos saberes em ação. Quando Chartier (2007) ressalta a importância de teorizar a prática, o relato da experiência se torna único, mas, também, integrador, posto que reúne discursos em situações concretas, comuns a vários professores. Dessa forma, intencionamos a investigação dessas especificidades e evidenciamos a (não) articulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no ensino de língua portuguesa, estando atentos às escolhas didáticas e pedagógicas acionadas pelas docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANDRÉ, M. E. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, C. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.
- ASTOLFI, J. **L'erreur, um outilpoureenseigner**. 4. ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- BAGNO, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. M. L. Vieira, Trad. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, A. C. P. **Produção e compreensão de histórias por crianças**. 1994. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Recife, 1994.
- BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: BARBOSA, M. E. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.499, de 14 junho 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2015.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**: notas estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? *In*: RAISKY, C.; CAILLOT, M. **Au-delà des didactiques, le didactique**. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. Gêneros orais na escola. *In*: SANTOS, C. F. M.; CAVALCANTI, M. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. Q. F. (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, M. **A invenção de fazer**: a arte do cotidiano. Petropolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita-história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, I. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA VAL, M. da G. **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e prática pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

CRUZ, M. do C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Centro de Educação, Recife, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Pressupostos Teóricos. Livro 1. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Ensino Fundamental. Brasília: SEDF, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. **A "fabricação" do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins, 2003.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental**: uma revisão bibliográfica (1987-2004). 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. *In*: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. *In*: GOIS, S.; LEAL, T. F. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. *In*: HEINIG, O. L.; FRONZA, C. de A. (orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: SOUZA, I. P. de.; BARBOSA, M. L. F. de F. (orgs.). **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-57.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, S. A. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. **Cadernos de pesquisa**, v. 84, p. 31-42, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

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

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 66-78, 2015.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de políticas educacionais**, v. 6, n. 11, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Escrita**. Goiás: Signótica, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gênero: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2015.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “análise lingüística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “gramática”. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2002. **Anais [...]**. Caxambu, 2002.

MORAIS, A. G. Discursos recentes sobre a alfabetização no Brasil: por que é preciso ir além da discussão sobre os velhos métodos? *In*: SILVA, A. M. M.; MELO, M. M. O. (orgs.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006. v. 1. p. 439-454.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. O livro didático de alfabetização e perspectivas de trabalho. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. *In*: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005. p. 205-236.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e prática no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M.; ALMEIDA, S. O fracasso escolar na quinta série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, n. 2, p. 147-156, 1996.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dada à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo das práticas docentes no contexto dos ciclos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAIS, L. C. Transposição Didática. *In*: MACHADO, S. A. D. (org.). **Educação Matemática**: Uma Introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

PERFEITO, M. V. S. **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, 1996.

RANGEL, Z. A. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental**: olhando a realidade e apontando caminhos, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS, 2001.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In*: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (orgs.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHON, D. A la recherche d' un enouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In*: BARBIER, J.-M. **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996. p. 201-222

SOARES, M. Letramentos no Brasil, reflexões a partir do INAF. *In*: RIBEIRO, V. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. Português na escola história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa. *In*: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum**, v. 33, p. 227-238, 2011.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. **Ensino de gramática**: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2000.

TENÓRIO, F. J. de A.; SILVA, A. da. Ensino de gramática/análise linguística: uma professora, múltiplas práticas. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, 2015.

TRUZZI, E. A. **Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?** A ruptura entre a 4ª para a 5ª série e seus professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2001.

VERRET, M. **Le Temps des études**. Lille: Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III; Paris: diffusion H. Champion, 1975.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA PESQUISA

- **Quanto à TRANSIÇÃO**

1. Na escola, houve algum momento para encaminhar o estudante ao processo de transição escolar (considerando o quinto para o sexto ano)?
2. Por ser escola sequencial, essa articulação facilita o trabalho no quinto e no sexto anos? Há diferenças de crianças oriundas de outras instituições não sequenciais?
3. Na sua opinião, o que poderia ser realizado pelos professores/ escola quanto à transição?
4. Há iniciativa da equipe gestora em fazer essa mediação na transição do quinto para o sexto anos?
5. Para você, quais são as peculiaridades/ singularidades de tratar o ensino da língua portuguesa no 5º/6º ano?

- **Quanto à leitura**

1. Em sua prática, como você encaminha as atividades de leitura? (considerando diversas unidades linguísticas, não só o texto) Como você pensa nessa atividade considerando o trabalho no ano que atua?
  - O que você considera importante da abordagem da leitura no 6º ano (projeção do professor do 5º)?
  - Como você considera que a leitura pode ser abordada no 5º ano de modo a favorecer um bom trabalho no sexto ano? (análise do professor do 6º)

2. Na sua prática, com que sistematicidade você enfoca/explora a prática de leitura ao longo da sua programação semanal?
3. Quais os gêneros textuais que costuma priorizar em sua prática de leitura? Quais as principais fontes a que recorre? Como é feita essa seleção?
4. Fale um pouco sobre o espaço que a interpretação/compreensão textual ocupa em sua prática. Que tipos de questões costuma priorizar ao abordar essas atividades? (questões de opinião, de fácil localização)
5. É possível, nas atividades de leitura contemplar os diferentes ritmos de aprendizagens? Comentem as alternativas didáticas por vocês adotadas. E quanto ao eixo de compreensão leitora? Existem diferentes abordagens, conforme ritmo de aprendizagem? Comentar.
6. Costuma trabalhar com agrupamentos nas atividades de leitura e compreensão textuais? De que modo costuma organizar os estudantes?
7. Em quais momentos há a necessidade de intervenção individual em sua sala, considerando os eixos de leitura e compreensão textuais?

- **Quanto à produção de texto**

1. Você oportuniza momentos de produção textual em sala de aula? Comente como se organiza (variações de agrupamentos) para explorar esse eixo de ensino de língua. Considerando a transição, como você trabalha produção textual 5º/6º ano?
2. As produções escritas são articuladas à leitura? Caso sim, comente como ocorre esse processo.
4. Há momentos de reescritura do texto? Se sim, como são conduzidos?
5. Há algum trabalho com produção textual pensando nos diferentes ritmos de aprendizagem? Se sim, costuma realizar trocas de produções de textos entre os estudantes? Quais são os critérios que utiliza para fazer esses agrupamentos?
6. Quais são as dificuldades encontradas para o atendimento da heterogeneidade das aprendizagens no que se refere à produção textual? (Com que frequência? Como você costuma intervir?)

- **Quanto à oralidade**

1. Em sua prática, você oportuniza momentos de desenvolvimento da linguagem oral? Detalhe um pouco como ocorre e quais os eventos de sala de aula em que a oralidade está presente (ex. seminários, jograis etc.). E na transição/especificidades do quinto e sexto anos, como realiza esse trabalho?
2. Para você, é possível articular o eixo da oralidade com os demais eixos de ensino da língua materna? Caso sim, de que forma?
3. Quais gêneros da tradição oral que foram explorados em sua sala de aula?
4. Há algum trabalho com oralidade pensando nos diferentes ritmos de aprendizagem? Como você encaminha essa atividade?

- **Quanto à análise linguística**

1. Em se tratando de um trabalho com a análise linguística/ gramática, como você aborda esse eixo de ensino de língua na sua sala de aula? Considerando a transição, como você explora esse eixo no 5º/6º ano? (Questão ortográfica/ é um trabalho mais na classe de palavras)
2. Quais os conteúdos da análise linguística que você prioriza em sua prática? Quais os que prioriza no primeiro e segundo semestres no ano-ciclo em que atua?
3. Há o trabalho com análise linguística, atentando-se à diversidade de aprendizagem na sala de aula? detalhe um pouco.

- ❖ **Quanto ao material didático utilizado na prática e à articulação do ensino aos demais eixos da língua**

- a) O material didático ajuda a pensar nos ajustes necessários ao atendimento das singularidades ao trabalho em língua portuguesa no quinto e sexto anos?
- b) É possível articular os eixos de leitura, produção de textos e Análise Linguística (Gramática)? De que forma? Como você pensa que no 5º/6º isso é abordado?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“ESCOLHAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS” NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**, realizada pela aluna Yeda Silva Moraes, orientada pela prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes. O objetivo deste estudo visa “Analisar as escolhas “didáticas” e “pedagógicas” adotadas por docentes no ensino de língua portuguesa, em turmas que marcam a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de entrevistas e autorizar observações em sala de aula e em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de seis meses, divididos entre o primeiro e segundo semestres, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes [solangealvesdeoliveira@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveira@gmail.com)  
Yeda Silva Moraes [yeda.s.m@gmail.com](mailto:yeda.s.m@gmail.com)

- ( ) **Concordo em participar desta pesquisa**  
( ) **Não concordo em participar desta pesquisa**

Nome completo: \_\_\_\_\_  
CPF: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!

**APÊNDICE C – CARTA AO CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS  
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO/SEEDF**



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, **YEDA SILVA MORAES**, que também é professora da SEEDF, possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas Instituições Educacionais vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas DF.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado **“ESCOLHAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS” NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação do PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a pesquisa será no período de março a outubro de 2018, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes  
Professora Adjunta PPGE/FE/UnB  
Matr. UnB nº 106308-1

Brasília, \_\_\_\_\_ de março de 2018.