

Regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos

Débora Silveira Barros Bezerra, Mestra em Ensino (UESB), Professora de Biologia e Ciências na Rede Estadual de Ensino da Bahia, debora.bezerra@enova.educacao.ba.gov.br
Benedito Gonçalves Eugenio, Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Vitória da Conquista – BA. Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), beneditoeugenio@bol.com.br

Resumo: Resumo: Este artigo discute as regras da prática presentes no currículo de Língua Portuguesa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, em uma Escola Estadual, no Estado da Bahia. Empregamos no aporte teórico conceitos do sociólogo inglês Basil Bernstein, cuja teoria constitui um vasto campo conceitual, com poder explicativo, que permite interpretar o fenômeno educativo tanto no nível macro da produção do texto, quanto no nível micro (sala de aula). Para caracterizar a prática pedagógica da professora no contexto da sala de aula, utilizamos instrumentos adaptados por Santos (2016) e Pires (2001). Esses indicadores tiveram origem do Grupo de Estudos Sociológicos (ESSA) e permitem analisar os graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica, possibilitando verificar o afastamento ou aproximação do modelo proposto pela Pedagogia Mista. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso. Para o levantamento dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos e instrumentos: a observação participante; gravação em áudio das aulas; anotações em diário de campo; questionário socioeconômico e cultural com os alunos e entrevista semiestruturada com a professora.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Regras da Prática pedagógica.

Rules of the pedagogical practice in the Portuguese Language curriculum in education of youth and adults

Abstract: This article discusses the rules of practice present in the Portuguese language curriculum in a classroom of youth and adult education, in a state school in the state of Bahia. We use the theoretical concepts of the English sociologist Basil Bernstein, whose theory constitutes a vast conceptual field with explanatory power that allows interpreting the educational phenomenon both at the macro level of the production of the text and at the micro level (classroom). To characterize the pedagogical practice of the teacher in the context of the classroom, we use instruments adapted by Santos (2016) and Pires (2001). These indicators originated from the Sociological Studies Group (ESSA) and allow analyzing the grading and classification of pedagogical practice, making it possible to verify the distance or approach of the model proposed by the Mixed Pedagogy. This research has a qualitative character, of the case study type. For the data collection, we use the following procedures and instruments: participant observation; audio recording of the classes; notes in a field diary; a socioeconomic and cultural questionnaire with the students and a semi-structured interview with the teacher.

Keywords: Curriculum, Youth and Adult Education, Rules of Pedagogical Practice

Introdução

Em 2013, a rede estadual de educação da Bahia contava com 91.711 estudantes com 15 a 17 anos matriculados nos anos finais do ensino fundamental (BAHIA, 2013). A distorção idade-série é um dos graves problemas na educação estadual e, com o objetivo de enfrentá-la, neste mesmo ano, foi implantado nas escolas baianas o Programa Tempo Juvenil, compreendido como:

uma política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho. (BAHIA, 2013, p. 4).

O currículo para a EJA-Juvenil está organizado de forma a superar o modelo seriado e, por isso, encontra-se desenvolvido em Eixos Temáticos que são, de acordo com a proposta, o “[...] conhecimento originário da prática social e a partir deles podem ser discutidas e estudadas questões com as quais os adolescentes se debatem no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20). Os Eixos Temáticos, por sua vez, sofrem um recorte constituindo os temas geradores que são “as questões que os educandos enfrentam no seu cotidiano” (BAHIA, 2013, p.20).

Neste sentido, a organização curricular para o Tempo Juvenil leva ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interdisciplinares como no currículo tipo integração de Bernstein e não práticas pedagógicas isoladas, sem conexão com as diversas áreas do conhecimento como no currículo tipo coleção mais comum no currículo seriado.

De acordo com Silva (2010), Bernstein aponta que existem dois tipos de organização do currículo: o tipo coleção e o tipo integração. No currículo tipo coleção, as áreas de conhecimento são separadas, isoladas, enquanto no integrado as distinções entre as áreas são muito menos nítidas e marcadas.

O objetivo do Programa Tempo Juvenil é trabalhar com adolescentes entre 15 e 17 anos que ainda cursam o ensino fundamental e já deveriam estar cursando o ensino médio, com a proposta de uma abordagem diferenciada, de modo que respeite o protagonismo juvenil.

Dayrell (2007) já não fala mais em juventude e sim “juventudes”, enfatizando a necessidade de se considerar a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade. O

autor aponta que o tema juventude geralmente aparece na roda de discussões dos professores sempre com um aspecto negativo, seja o aluno “como aquele que não quer nada”, que causa indisciplina ou relacionado à violência, tráfico de drogas, gerando uma postura de precaução e medo por parte da escola.

O presente artigo faz parte de um estudo de caso que utilizou como instrumentos para construção dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa da EJA-Tempo Juvenil, além de identificar as regras da prática pedagógica materializadas no currículo na sala de aula desta modalidade educativa. Para isso, utilizamos os conceitos bernsteinianos sobre enquadramento, classificação e discurso pedagógico. Empregamos também os conceitos de Pedagogia Visível, Pedagogia Invisível e a Pedagogia Mista; esta última constitui um modelo desenvolvido pelo grupo ESSA com base na teoria de Bernstein e objetiva identificar elementos que propiciem o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais favorável à aprendizagem dos alunos menos favorecidos socialmente.

As regras do dispositivo pedagógico

De acordo com Galian (2008), Bernstein desenvolveu em seus trabalhos ferramentas para que um pesquisador pudesse descrever situações concernentes à sala de aula, sendo uma delas o conceito de dispositivo pedagógico. Podemos entender o dispositivo pedagógico como um mecanismo regulador que “[...] fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). De acordo com o autor, este dispositivo é regulado por três tipos de regras: as distributivas, as recontextualizadoras e as de avaliação.

Essas regras estão hierarquicamente relacionadas, “[...] no sentido de que a natureza das regras distributivas regula as regras recontextualizadoras, as quais, por sua vez, regulam as regras de avaliação” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Sobre as regras distributivas, Mainardes e Stremel (2010) apontam que Bernstein as define como reguladoras da relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática, além de suas reproduções e produções.

As regras de recontextualização “[...] constituem o discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Entretanto, afirma que o discurso pedagógico não é um discurso, mas um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e relocados em novos contextos. Assim, o princípio recontextualizador “[...] seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). O que promove essa refocalização dos discursos específicos em sua recontextualização pedagógica é um processo que pode ser representado pela fórmula DI/DR

O discurso instrucional (DI) está relacionado aos conhecimentos mais específicos (o que e o como transmiti-los); já o discurso regulador (DR), discurso moral e de transmissão de valores, identidades; é determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social (MAINARDES; STREMEL, 2010). As regras de recontextualização são compostas por dois campos recontextualizadores: o campo da recontextualização oficial (CRO), criado e dominado pelo Estado e seus agentes e o campo da recontextualização pedagógica (CRP), constituído pelos professores, pedagogos, departamentos de educação nas universidades, periódicos, jornais especializados.

Já as regras de avaliação estão presentes na prática pedagógica determinando a especialização do tempo, que é transformado em conteúdo e relaciona-se com a idade dos alunos. Mainardes e Stremel (2010) esclarecem que essas regras são constituídas na prática pedagógica, estabelecendo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.

Regras da prática pedagógica

Bernstein (1996) afirma que toda relação pedagógica é constituída por três regras: as regras hierárquicas, as regras de seqüenciamento e as regras criteriosais. A regra hierárquica é a regra dominante da prática pedagógica, na qual o transmissor (professor) aprende a ser professor e o adquirente (aluno) aprende a ser adquirente. São as regras de conduta que ocorrem em qualquer relação pedagógica, estabelecendo as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. Também são chamadas de regulativas e podem, em graus variados, permitir espaço para a negociação (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com Bernstein (1996), as regras hierárquicas podem ser explícitas ou implícitas. Quando explícitas, as relações de poder presentes na relação social são muito

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

claras. Quando implícitas, fica mais difícil de distinguir o transmissor e as relações de poder são mascaradas ou escondidas por dispositivos de comunicação. Em sala de aula, o autor pontua que nesse tipo de hierarquia o transmissor (professor) atua diretamente sobre o contexto de aquisição, mas indiretamente sobre o adquirente.

Na relação pedagógica, a transmissão ocorre de forma gradual através de uma progressão do que vem antes e o que vem depois. Dessa forma, para Bernstein (1996), se há progressão, há regras de seqüenciamento também chamadas de Instrucionais ou Discursivas.

Toda prática pedagógica deve ter regras de sequenciamento e essas regras de sequenciamento implicarão regras de compassamento¹ ou ritmagem. Bernstein (1996, p.97) define compassamento como a “[...] velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo. Essencialmente, o compassamento é o tempo permitido para se cumprir as regras de sequenciamento.”

De acordo com nosso autor, as regras de sequenciamento explícitas regulam o desenvolvimento da criança em termos de idade, construindo seu projeto temporal. Podem estar inscritos em “[...] listagens de conteúdos, em currículos, em regras de comportamento, em regras de prêmio e castigo e são, com frequência, marcadas por rituais de transição” (BERNSTEIN, 1996, p.99). Também podem ser implícitas e nesse caso o adquirente inicialmente jamais pode ter conhecimento do significado de seu sinal, uma vez que o significado advém de complexas teorias e de sua recontextualização e está, assim, disponível apenas para o transmissor.

Por último, o autor determina que existem critérios que são separados para que o adquirente assuma e aplique às suas próprias práticas. Segundo Bernstein (1996, p.97), “[...] os critérios permitem que o adquirente compreenda o que conta como uma comunicação, uma relação social ou uma posição legítima ou ilegítima.” Assim como as regras de sequenciamento podem ser chamadas de Instrucionais ou Discursivas, as regras criteriosais também podem assumir esta nomenclatura.

Os critérios podem ser explícitos e específicos quando operam através do procedimento de tornar possível à criança aquilo que está faltando no produto. Por exemplo, uma criança está desenhando a figura humana em sala de aula quando a

¹Compassamento (em inglês, *pacing*), as traduções portuguesas têm traduzido *pacing* como “ritmagem”.

professora lhe diz: “é um desenho bonito, mas o homem só tem três dedos”, ou seja, os critérios serão sempre explícitos e específicos e a criança terá conhecimento dos critérios. Estes também podem ser implícitos, múltiplos e difusos. Ocorre quando, por exemplo, em uma outra sala, crianças ganham folhas de papel e são solicitadas que desenhem livremente. O professor ou facilitador, então, diz à criança: fala-me sobre isso” e/ou “Ah, isso é muito interessante”. Neste caso, a criança não conhece, exceto de modo geral, os critérios que ela tem de satisfazer (BERNSTEIN, 1996, p.103).

Os conceitos de classificação e enquadramento são fundamentais na teoria de Bernstein. Enquanto a classificação é usada para descrever as relações de poder, o enquadramento é usado para descrever as relações de controle que influenciam o modo como o processo ensino-aprendizagem é conduzido. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, espaços, conteúdos de aprendizagem, escola, família, etc.). Ela é forte quando “há uma nítida separação entre categorias, o que dá origem a hierarquias em que cada categoria tem um estatuto e voz específicos e, portanto, um determinado poder”, e fraca quando “há um esbatimento das fronteiras entre categorias” (MORAIS; NEVES, 2007, p.117).

O enquadramento refere-se às relações sociais entre categorias, isto é, à comunicação entre elas. “É forte quando as categorias com maior estatuto têm controle nessa relação e fraco quando as categorias de menor estatuto também têm algum controle nessa relação” (MORAIS; NEVES, 2007, p.117).

Bernstein (1996) considera a existência de diferentes práticas pedagógicas, contribuindo para um entendimento mais profundo das formas pelas quais as escolas reproduzem desigualdades. Segundo o autor:

Se as regras de ordem regulativa discursiva são critérios explícitos de hierarquia, sequência, compassamento, chamarei esse tipo de prática visível e se as regras de ordem regulativa e discursivas são implícitas, chamarei esse tipo de prática pedagógica invisível (BERNSTEIN, 1996, p.103).

Com relação às Regras Hierárquicas ou Reguladoras Explícitas, podemos considerar que na Pedagogia Visível: A distribuição do poder e as regras da ordem social são explícitas, o professor é facilmente identificado e dominante e sua classe é tratada como homogênea. Já na Pedagogia Invisível o poder é ocultado pela comunicação, as regras são implícitas e o professor não é facilmente identificado, os alunos têm autonomia e suas diferenças são reconhecidas (MAINARDES, 2007).

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

Em relação às Regras de Sequência e Ritmagem, também chamadas de Instrucionais ou Discursivas, na Pedagogia Visível são postas publicamente no currículo e variam de acordo com a idade dos alunos. É construído o projeto temporal da criança e esta tem conhecimento deste projeto, sendo utilizados rituais de transição. Ocorre diferentemente na Pedagogia Invisível, em que a aprendizagem é tácita, pressupõe longa vida pedagógica e a criança não tem conhecimento de seu projeto temporal (MAINARDES, 2007).

Nas Regras Criteriais presentes na Pedagogia Visível, as expectativas são específicas e conhecidas por todos, pois o foco está no produto ou desempenho dos alunos. Estes precisam satisfazer aos critérios pré-estabelecidos. Estas regras produzem estratificação entre os alunos e a aprendizagem é individual e competitiva. Na Pedagogia Invisível, as expectativas são múltiplas e difusas, o foco está na aquisição e competência. Os alunos podem criar seus próprios critérios e cada um pode produzir em seu próprio ritmo e a aprendizagem ocorre com bastante apoio e ajuda (MAINARDES, 2007).

Apesar de as Pedagogias Visível e Invisível serem modalidades opostas de práticas pedagógicas, ambas reproduzem pressupostos de classe. Dessa forma, nenhuma delas seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades sociais.

As pesquisadoras Ana Maria Morais e Isabel Pestana Neves argumentam que é preciso ir além da simples dicotomia entre Pedagogias Visíveis e Pedagogias Invisíveis. Essas autoras integram o grupo Estudos Sociológicos da Sala de Aula- (ESSA) e apontam que uma das conclusões mais importantes que o grupo tem desenvolvido diz respeito à defesa de uma prática pedagógica mista com o objetivo de criar oportunidades para a aprendizagem dos alunos menos favorecidos (MORAIS, 2004).

De acordo com Mainardes (2007), em uma prática pedagógica mista o enquadramento interno na relação professor- aluno é fraco para permitir uma comunicação mais aberta entre eles. Os critérios de avaliação são mais explícitos, proporcionando aos professores informações mais precisas sobre o progresso dos alunos, auxiliando o docente a planejar as intervenções mais indicadas para os estudantes, isto é, um compassamento (ritmagem) mais fraco em que os professores aplicariam tarefas de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno e não uma tarefa comum a todos.

Para o autor, na Pedagogia Mista, tanto o ensino quanto a aprendizagem são valorizados e os professores são incentivados a serem mediadores nesse processo, além de

assegurar o direito à fala dos alunos que realizariam atividades planejadas para que pudessem assumir um papel ativo em sua formação (MAINARDES, 2007).

A seguir, apresentamos as etapas de construção e elaboração da pesquisa.

Metodologia

Este artigo se insere nas pesquisas qualitativas por buscar “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” que, em nossa pesquisa, é representado pela professora Clara², professora de Português da etapa 4 do Programa Tempo Juvenil (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, aqui denominada de Escola do Bosque, vinculada ao Núcleo Territorial de Educação 20 – NTE20, responsável por acompanhar administrativa e pedagogicamente as escolas estaduais de Vitória da Conquista – Bahia e região. Em 2017, estavam matriculados 1366 alunos. A escola funciona nos três turnos, atendendo alunos dos ensinos fundamental, médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Possui 44 turmas, dentre as quais quatro são do Tempo Juvenil, totalizando 138 alunos matriculados neste programa.

De acordo com os dados disponíveis no Inep, em 2017 essa escola possuía 56 professores efetivos e uma estrutura física, contando com biblioteca, sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática com internet e computadores disponíveis para os alunos, além de quadra esportiva. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola foi de 3.7 em 2015 (BRASIL, 2017).

Adotamos como procedimento para a construção dos dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Foram observadas um total de 08 aulas com 50 minutos cada. O Programa Tempo Juvenil, na Escola do Bosque, consta de duas etapas: a etapa 3 (equivalente ao 6º e 7º anos) e a etapa 4 (equivalente ao 8º e 9º anos) do ensino fundamental, com duas turmas cada. Observamos a etapa 4, turma A.

Escolhemos a observação participante por caracterizar-se “[...] pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo local de sua ocorrência” (TURA, 2003, p.187). Tura (2003) destaca a importância do caráter reflexivo da pesquisa social. Valendo-nos disso, iniciamos um diário de campo em que ao

² Nome fictício escolhido para a professora de Língua portuguesa

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

final de cada observação procurávamos entender o processo ocorrido em sala, imbricado com as regras da prática do sociólogo inglês Bernstein, considerando que “Nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada” (TURA, 2003, p.186).

Outro instrumento adotado para a construção dos dados desta pesquisa foi a entrevista, que, segundo André (2013), é uma das principais vias para se revelar os significados atribuídos pelos participantes do caso investigado. Este instrumento foi pertinente em nosso estudo de caso, pois, associado às observações, possibilitou reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Para analisar os dados, foram utilizados fragmentos das transcrições de oito aulas da turma 4A do Programa Tempo Juvenil. O fragmento da aula é denominado de episódio e constitui a tarefa ou ação desenvolvida pela professora durante o período de observação.

Na sequência, apresentamos os dados que permitem caracterizar a prática pedagógica da docente. Para isso, valendo-nos dos dados produzidos nas observações das aulas e da entrevista, analisamos o “que” e o “como” da prática pedagógica na sala de aula, isto é, os contextos regulador e instrucional e as regras a eles subjacentes.

Para a caracterização da prática pedagógica, utilizamos instrumentos adaptados do Grupo de Estudos da Sala de Aula (ESSA), do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, que contêm indicadores para as relações entre espaços, discursos e sujeitos. Esse grupo tem produzido uma série de pesquisas empregando a teoria de Bernstein e contribuído com a produção de instrumentos e materiais que auxiliam na caracterização do que e do como da prática pedagógica.

Os indicadores permitem identificar e analisar os graus de enquadramento e classificação da prática pedagógica. A escala varia entre muito forte (C ++, E++) e muito fraco (C--, E--). O presente artigo tem como fundamentação a teoria do discurso pedagógico do sociólogo Bernstein, constituindo a principal base conceitual do estudo. A recontextualização integra o campo da reprodução/transformação do discurso pedagógico, princípio que, de forma seletiva, “[...] apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1998, p. 33).

As regras recontextualizadoras relacionam os discursos de competência e de ordem social. Elas constituem um discurso pedagógico específico. O deslocamento do discurso,

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

segundo Bernstein (1998, p.32), “À medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. [...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua”.

Resultados e discussões

Caracterização da Prática da Professora em relação ao Discurso Regulador (DR)

Os instrumentos utilizados para caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Regulador são as Regras Hierárquicas que, para Bernstein (1996), são as regras de conduta que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento. A seguir, analisaremos estas regras “Na relação de comunicação entre professor-aluno” e “Quando os alunos fazem perguntas” como apresentados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas na relação comunicação professor-aluno

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas - Relação entre sujeitos: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na relação de comunicação	A professora polariza o discurso, sem permitir a intervenção dos alunos.	A professora polariza a comunicação, mas, permite a intervenção pontual dos alunos a qualquer momento, sem alterar o seu discurso.	Privilegia uma relação dialógica de comunicação, com os alunos.	Privilegia uma relação sempre dialógica de comunicação com os alunos, permitindo troca de conhecimentos entre os dois lados.

Episódio 1 do dia 04/05/2018

1. **Professora:** Ontem eu fiquei muito chateada que peguei e coloquei Claudio* na frente, junto com Daniel e mais quatro. Porque eram aqueles que estavam querendo aprender e o restante bagunçando, depois a sala entrou em um nível legal que eu espero que aconteça hoje.
2. **Professora:** A gente terminou a questão/revisão dos tipos de linguagem?
3. **Aluno:** Não
4. **Aluno:** Tipo de linguagem ia fazer, mas aí tocou o sinal.
5. **Professora:** Deixe-me ver seu caderno?
6. **Professora:** Ah, pronto! Vamos lembrar aqui os gêneros. Continuando, tá gente? Vamos pegar no nível da prova...
7. **Professora:** Você quer ver uma prova? (apontando para mim). A professora me entrega a avaliação e solicita que eu a veja.
8. **Professora:** Gente, por favor, o celular não!
9. **Professora:** Pronto!!! Vamos lá gente!
10. **Professora:** Gente, olha! quando a gente fala em gênero textual, a gente fala de quê? Que tipo de gênero eu estou lendo? Eu posso usar o gênero textual também para escrever. Como é que eu vou escrever alguma coisa? Eu posso escrever como gênero descritivo (escreve no quadro), certo? Se vocês forem descrever Pedro hoje, como é que vocês o descreveriam? Todo mundo olhando para Pedro cara-de-pau (o aluno está com uma camisa de futebol e óculos escuros, faz pose quando a professora cita o seu nome) oh, oh a cara! Oh, precisando de óleo de peroba.
Um aluno o descreve como são-paulino.
11. **Professora:** O que se pode dizer de Pedro? Daniel descreve aí para mim... Coloca os óculos, Pedro!
12. **Aluno:** Ladrão, safado...
13. **Professora:** Não! A descrição física.
14. **Outro Aluno:** A aparência morena, um metro e oitenta...
15. **Professora:** Então pronto! A gente consegue identificar Pedro pela descrição de Daniel?
16. **Alunos:** Não
17. **Professora:** Com um metro e oitenta tem um monte por aí...
18. **Professora:** Então, assim, eu tenho que chamar atenção para um ponto forte dele. Qual seria hoje? A camisa.
19. **Professora:** Quantos alunos estão vestidos com esta camisa hoje?
20. **Professora:** Então vocês entenderam? Se eu falar assim: oh, gente eu estou precisando falar com um aluno que está com a camisa do São Paulo. É fácil achar este aluno? E o aluno que está com a camisa do Nirvana? Aqui na sala só tem um... Vocês entenderam agora o que é descrever? Quando eu vou descrever, para que a minha descrição seja a mais fácil de chamar atenção para determinado ponto, eu tenho que pegar naquele detalhe inconfundível. É aquele que não vai deixar você errar... Se você disser: chama aquele aluno de camisa laranja lá da sala... a Fanta... Quem é a Fanta?
21. **Professora:** Vocês entenderam que gênero é esse, gente? Quem tem dúvida de que gênero é esse?

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos identificar facilmente a posição da professora como autoridade em sala de aula. Clara é uma professora experiente, respeitada perante a comunidade escolar, não aceita brincadeiras inapropriadas nem conversas paralelas em sua aula, tem o controle e gestão da sala. Ela polariza o discurso na explicação do conteúdo, porém, conhece seus alunos individualmente, os engloba em seus exemplos, permitindo que eles façam perguntas durante sua explicação. Dessa forma, podemos classificar a prática da professora Clara com um grau de enquadramento forte (E+), distanciando-se da Pedagogia Mista que

prevê um enquadramento muito fraco (E--) para as relações de comunicação em que o professor permite maior controle dos alunos no processo comunicacional.

Quadro 2 - Contexto Regulador (DR)-Regras hierárquicas quando os alunos fazem perguntas

Contexto regulador (DR) - Regras hierárquicas Relação entre sujeito: professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Quando os alunos fazem perguntas	Ignora as perguntas dos alunos e continua sua explanação.	Responde diretamente ao aluno que formulou a pergunta.	Responde formulando perguntas e fornecendo algumas informações, ajudando o aluno a encontrar a resposta.	Responde promovendo a discussão entre os vários alunos e a professora até chegarem a uma resposta.

Episódio 1 do dia 08/05/2018

1. **Aluno:** Professora, você explica essa aqui, por favor? A d?
2. **Professora:** Qual é a função sócio-comunicativa da terceira pessoa? Você disse que é terceira pessoa, né?
3. **Aluno:** Acredito que a função é narrar o que está acontecendo.
4. **Professora:** Seria, se fosse da terceira pessoa. E se fosse da primeira pessoa?
5. **Aluno:** Seria descrever o que ela é.
6. **Professora:** Olha, qual é a sua finalidade? Esse domínio discursivo? Bom, se for terceira pessoa serve para narrar, se for primeira pessoa é para demonstrar o que?
7. **Aluno:** O que ela está fazendo.
8. **Professora:** Os fatos... Então, pronto: Quais são as características? Qual é o público alvo deste texto? Esse texto foi escrito para quem?
9. **Aluno:** Eu acho que para o público geral, não é não?
10. **Professora:** Para que ou para quem é a resposta. Quem é o público alvo? Por exemplo, se Maria me chama e fala assim... Clara, o que está acontecendo lá na sala? Quem é o público alvo?
11. **Professora:** A direção, a quem compete saber o andamento daqui da sala de aula.
12. **Aluno:** Acho que entendi.
13. **Professora:** Qual é o tema e o assunto do texto? Porque o avô e a avó da história são tão diferentes?
14. **Aluno:** Essa aí eu entendi [...].
15. **Aluno:** Professora, deixa eu só tirar uma dúvida aqui: Esta b, qual o tipo discursivo e qual o tipo de texto que quer saber?
16. **Professora:** Qual é o tipo discursivo? Oh, narrativo tem dois erros...
17. **Aluno:** Eu coloquei errado aí...
18. **Professora:** Esse discurso é direto? É um falando com o outro. É indireto? É um contando o que os dois estavam conversando? Que discurso é esse?
19. **Professora:** **Gente, discurso direto é quando um comunica com outro, um fala e o outro responde. Discurso indireto é se eu entrar aqui e contar como os dois estavam conversando, uma terceira pessoa contando uma coisa que aconteceu ao vivo...**

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos perceber no episódio 1 que, quando um aluno faz uma pergunta, a professora não o ignora, responde ao aluno formulando outras perguntas para que ele consiga chegar à resposta correta. Interessante observar, no turno 19, que a docente, percebendo que a dúvida do aluno também pudesse ser a de outros, chama a atenção da turma, dando informações para que todos compreendessem e respondessem à questão. Neste sentido, podemos classificar a prática da professora com um grau de enquadramento fraco (E-).

Caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Instrucional (DI)

Regras de seleção

As Regras de Seleção, utilizadas para caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Instrucional, são um conceito desenvolvido pelo grupo ESSA em seus estudos sobre a pedagogia mista. Em uma prática pedagógica mista, busca-se que o professor selecione os conteúdos, levando em consideração uma relação dos conteúdos escolares e os conhecimentos do cotidiano de seus alunos a fim de que se crie um contexto favorável à aprendizagem de todos.

A seguir, veremos o indicador utilizado para caracterizar a prática da professora quanto às regras de seleção no indicador “Nas perguntas dos alunos”, analisado no quadro 3.

Quadro 3 - Contexto Instrucional (DI) – Seleção nas perguntas dos alunos

Contexto Instrucional (DI) – Seleção dos Conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	A professora aceita unicamente as perguntas que se enquadram nos conteúdos que estão a ser explorados	A professora aceita pontualmente outras perguntas relacionadas com outro conteúdo, mas, sempre retomando o conteúdo que está sendo explorado.	A professora aceita algumas perguntas que, de algum modo, tenham a ver com o assunto que está sendo explorado.	A professora aceita todas as perguntas, mesmo as que não têm nada a ver com o assunto que está sendo explorado.
Episódio 1 do dia 04/05/2018 1. Aluno 1: Esse barulho aí... 2. Aluno 2 : Tá rolando briga? 3. Aluno 1: Tão brigando aí... 4. Professora: Por exemplo, eu posso assistir a uma briga... certo? Na hora de contar uma briga, eu posso achar que um começou, aí Fernando* estava lá e dizer: não, pró, quem começou foi o outro.				

Aí você fala assim: É, eu acho que nenhum dos dois deveria brigar, mas, fulano tinha razão, porque você conhece a história. Aí, você vai argumentar comigo quem estava certo e quem estava errado. Eu vi a briga daqui e não estava lá junto. Depois você vem e eu vou conversar com você e você vai me contar o que sabe. O que eu vi é uma coisa [...]

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No decorrer das observações, não verificamos perguntas dos alunos que a professora tenha selecionado para explicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Entretanto, no episódio 1, registramos comentários dos alunos a respeito de uma briga que ocorria no pátio da escola durante a aula da professora que aproveitou-se dos comentários dos mesmos para contextualizar e exemplificar o conteúdo abordado: tipos de discurso. Essa ocorrência nos induz a inferir que em outras situações, a docente, em relação a esse indicador, possui um grau de enquadramento muito fraco (E--), ou seja, ela aceita todas as perguntas, mesmo as que não tenha relação com o conteúdo que está sendo explorado.

Regras de sequenciamento ou sequência

De acordo com Bernstein (1996), as regras de sequenciamento referem-se à progressão da transmissão dos conteúdos presentes no currículo (o que vem antes e o que vem depois). A seguir, estão os indicadores utilizados para caracterizar a prática da professora quanto a estas regras tanto “Na exploração/discussão dos conteúdos” quanto na recapitulação destes como demonstrado nos quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na exploração da discussão dos temas em estudo

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/discussão dos conteúdos.	A professora explora os conteúdos segundo uma ordem rígida de sequência realizada por ela.	A professora explora os conteúdos segundo uma determinada ordem e aceita as intervenções dos alunos, mas apenas ao nível da alteração da sequência.	A professora explora os conteúdos alternando a sequência e, pontualmente, a macro sequência em função das intervenções dos alunos.	A professora explora os conteúdos, alternando mesmo a macro sequência, em função das intervenções dos alunos.

Episódio do dia 04/05/2018

1. **Professora:** Depois do romance eu ainda tenho mais um tipo de texto que é a novela.
2. **Aluno: Tem outro também, não professora? A fábula.**
3. **Professora: A fábula deveria estar aqui antes de crônica, desculpa.**
4. **Professora: Eu falo da fábula agora, obrigada, viu, Lucas?**
5. **Professora:** A novela... Qual é a diferença da novela para o romance? O romance põe um ponto final e a novela pode continuar.
6. **Aluno:** Avançar...
7. **Professora:** Exatamente! Lembrando aqui, antes da crônica eu não falei da fábula. A fábula é um texto geralmente curto que sempre traz uma lição de moral para aquelas pessoas que estão lendo. Detalhe da fábula: todos os personagens são animais, então a gente vê a fábula da formiga e da cigarra, a gente vê a fábula da formiga e do gafanhoto...
8. **Aluno:** A onça e a raposa.
9. **Professora:** A onça e a raposa.
10. **Professora:** Da tartaruga e do coelho...
11. **Aluno:** Tartaruga e da lebre!
12. **Professora:** Lebre e coelho é a mesma coisa...
13. **Professora:** Gente! Vocês têm alguma dúvida aqui disso?
14. **Aluno:** Não, professora!
15. **Professora:** Bora lá!
16. **Aluno:** Professora você é flamenguista, né?
17. **Professora:** Hein? Eu? Eu não sou nada.
18. **Aluno:** Você não torce para nenhum time não?
19. **Professora:** Não tenho nem tempo para isso...
20. **Aluno:** E para o Brasil vai torcer?
21. **Professora:** Não sei, depende se eu tiver trabalho do mestrado vou estar no meu quarto estudando.
22. **Aluno:** Aff, professora, você vai escutar eu gritando lá da casa da senhora [...]
23. **Professora: Eu sabia que Lucas tinha esquecido... Nós temos mais um tipo textual que é a poesia...**
24. **Lucas:** Ô professora, eu ia falar.
25. **Aluno:** A poesia é tipo uma música.
26. **Professora:** A música é só o som, os arranjos aplicado aos versos.
27. **Aluno:** A música é tipo rimando.
28. **Professora:** Tipo o que?
29. **Aluno:** Rimando, mas poesia a poesia pode ser... ah! você está falando do cordel.
30. **Aluno:** Ah esse aí.
31. **Professora:** Tá aqui no gênero da poesia também!
32. **Professora:** Ô gente, na prova vocês vão ter a oportunidade de fazer com tranquilidade e ainda podem fazer cantando. A gente tem aqui uma música que eu coloquei que se chama Trem Bala.
*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A professora segue um planejamento da sequência dos conteúdos de português selecionados por ela, mas aceita as intervenções dos alunos, como observamos no episódio 1, turno 2, em que o aluno Lucas interveio na sequência do conteúdo que a professora estava explicando e ela aceita a alteração na micro sequência, mas isso não chega a alterar seu planejamento macro. Por isso, caracterizamos a prática da docente com um enquadramento forte (E+).

Quadro 5 - Contexto Instrucional (DI) – Sequência na recapitulação dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Sequência dos conteúdos Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na recapitulação dos conteúdos.	A recapitulação do conteúdo é selecionada e segue uma ordem com polarização do discurso da professora sem intervenção dos alunos.	A recapitulação do conteúdo segue a ordem determinada pela professora, mas esta pode ser pontualmente alternada por perguntas dos alunos a quem a professora responde.	A recapitulação do conteúdo, sejam eles selecionados pela professora ou pelos alunos, segue uma ordem definida pela professora em conjunto com os alunos.	A recapitulação do conteúdo, sejam eles selecionados pela professora ou pelos alunos, segue a ordem determinada pelos alunos.
<p>Episódio do dia 12/06/218:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna: Ô professora a gente já fez esse texto! 2. Professora: Eu sei, eu sei, nós vamos trabalhar é com verbo. 3. Professora: Melhor é que não vou perder tempo com texto, já conhecemos, agora só vamos reler. 4. Aluno: É, professora, você já entregou esse texto... 5. Professora: É, mas nós vamos trabalhar é com verbo. É um texto já conhecido. 6. Aluno: É Clara,* pode colocar o nome? 7. Professora: Pode colocar. 8. Professora: Gente, olha! Eu ia escrever justamente isso... 9. Aluno: Que dia é hoje, professora? 10. Professora: Você não sabe que dia é hoje??? “ De tudo ao meu amor serei atento”, meu Deus eu não acredito... o que você comprou para a sua namorada? 11. Aluno: Nada não. 12. Professora: Canguinha, mão de vaca! (em tom de brincadeira). 13. Professora: Gente, eu quero que vocês copiem isso agora. 14. Aluno: Pode ser na folha, professora? 15. Professora: No caderno, porque a gente vai trabalhar esse tipo de texto aqui. (Alunos conversando) 16. Professora: Bora, copia o que está no quadro. Depois de copiar esse aqui... Psiu! Eu não quero conversa. Eu quero a mão conversando com a caneta e com o caderno. 17. Professora: Oi? Alguém me chamou? 18. Aluno: É para copiar? 19. Professora: Copia primeiro isso aqui oh... (apontando para o quadro) 20. Professora: Você conhecia essa história? (perguntando para mim) <p>[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Professora: Posso, gente, começar a dar aula? 22. Aluno: Não, professora. 23. Professora: Não percam esse texto não porque nós vamos estudar nele as formas nominais, vamos fazer exercícios aplicados nesse texto, nós vamos trabalhar ainda as idéias principais e secundárias. Que é para a gente aprender em qualquer texto de qualquer disciplina se virar bem. Vocês não terminaram nem de copiar? 24. Aluno: É para responder agora, professora? 25. Professora: Claro, mas nós vamos começar antes de responder, já que a gente vai trabalhar essa semana só com verbo. Eu queria que vocês prestassem atenção a isso aqui, gênero textual é um tipo de texto que a gente escreve. Então assim, quando eu estou escrevendo uma crônica, que é o texto menorzinho que a gente tem... na crônica eu vou fazer um recorte de alguma coisa que aconteceu num momento e fez parte da minha vida. Esse texto aí que vocês estão na mão é uma crônica, uma crônica a respeito de uma coisa que a gente usa constantemente e não sabe nem a origem e aí ele usa a crônica que é um estilo curto, para contar com poucas palavras de onde veio. 				

*Todos os nomes utilizados são fictícios

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Conforme a docente relatou na entrevista e como pude perceber nas observações, a professora sempre trabalha em suas aulas com textos xerocados e selecionados por ela. Neste episódio, já havia sido trabalhado o texto “A saga do miojo” em outra situação e os estudantes questionaram a sua escolha. Ela explica que irá trabalhar o mesmo texto observando, nesta aula, o conteúdo verbo. Entretanto, após a leitura, a docente recapitulou o conteúdo de gênero textual que, neste caso, era uma crônica. Como a professora, ao recapitular o conteúdo, segue uma ordem determinada por ela mesma que pode ser alternada, pontualmente, conforme observado pelas perguntas dos alunos, as quais a professora responde, caracterizamos a sua prática com um grau de enquadramento forte (E+).

Regras da Ritmagem

A ritmagem é a “velocidade esperada de aquisição das regras de sequenciamento, isto é, quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p.97). Seguem abaixo os indicadores para caracterização da prática da professora ritmagem “Na exploração/ discussão dos conteúdos” e “Nas perguntas dos alunos” nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem na exploração/ discussão dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/ discussão dos conteúdos	A professora não repete ou explora situações já tratadas. Em caso de dúvidas, remete os alunos ou para o estudo em casa ou para a aula de revisões.	A professora repete situações já exploradas, explicando, pontualmente, as dúvidas e chamando a atenção dos alunos no momento em que elas surgem.	A professora sempre repete situações já exploradas e esclarece as dúvidas dos alunos sempre que elas surgem.	A professora pergunta aos alunos se estão a acompanhar a exploração dos temas, reformula, explora de outra forma e promove o debate e reflexão sobre os mesmos.

Episódio 1 do dia 04/05/2018

- 1. Professora:** Então o que mais que eu tenho aqui? Eu vou ter a crônica. O que é crônica, gente? É um recorte da vida real. Pode ser, por exemplo: Tem pessoas que tem tanto dom para... Vocês já viram que tem algumas pessoas que contam uma história, faz a história parecer tão engraçada que parece ser piada? E tem gente, eu mesma, que não tem jeito... Eu posso contar a piada que não sai como piada. Nem eu acho graça. Então, assim, não sai nada. Então, o que acontece aqui? Tem gente que observa um fato, **vamos pegar aqui um autor que eu adoro: Luis Fernando Veríssimo. Quem foi meu aluno aqui ano passado? Vocês se lembram de um texto que eu dei sobre o velho na fila de aposentados?** (reconta a Crônica para a turma) [...].
- 2. Professora:** O conto que nós vimos de *Agatha Christie*, que foi a Aventura numa tumba egípcia se passa em dois espaços, ele começa em Londres e depois vai para o Egito. Então assim, o conto é uma unidade de texto maior, possui poucos personagens, mas não tem muita coisa, né? E pode ou não passar num mesmo espaço, quer dizer num mesmo lugar. **No conto vocês já viram que passa no mesmo lugar e tinha mais personagem que a crônica que nós vimos.** Depois desta unidade de texto, nós temos o romance [...].

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Podemos observar, no turno 1, que a professora ao explicar o conteúdo de gêneros textuais retoma um texto já trabalhado no ano anterior com alunos, que de acordo com ela são em sua maioria seus ex-alunos. Mesmo assim, ela reconta, de forma minuciosa, a estória para exemplificar o que é uma crônica. No turno 2, para explicar outro gênero textual, a professora retoma o conto “Aventura numa tumba egípcia”, de Agatha Christie, já trabalhado anteriormente na unidade e o compara com a crônica, diferenciando-os. Desta forma, a prática da professora Clara possui um grau de enquadramento forte (E+).

Quadro 7 - Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem nas perguntas dos alunos

Contexto Instrucional (DI) – Ritmagem Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Nas perguntas dos alunos	A professora ignora as perguntas dos alunos ou remete-as para a aula de revisões continuando a exploração dos conteúdos.	A professora responde imediatamente às dúvidas dos alunos, continuando a exploração dos conteúdos.	A professora faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo do aluno e interagir com os mesmos.	A professora promove um debate em torno das questões colocadas e pergunta se ficaram esclarecidos, de modo a prolongar ou não o debate.

Episódio 1 do dia 04/05/2018

1. **Aluno:** Que é isso, professora? (se referindo à palavra tipologia que a professora escreveu no quadro)
2. **Professora:** Tipos de texto. Que tipos de texto? Eu posso ter... O e-mail é um texto gente?
3. **Turma:** É.
4. **Professora:** Uma crônica é um texto?
5. **Turma:** É.
6. **Professora:** Um conto? Eu não dei um conto para vocês? A aventura na Tumba Egípcia. É um conto. Não tem o romance? Tem o romance. Então eu tenho o que? Tipologia Textual. Quem tem aí as primeiras anotações tem isso... Os tipos de texto, a unidade mínima de texto é a carta ou e-mail, é a menor unidade de texto. Aí a gente tem também nessa unidade mínima de texto, a gente tem os textos que chamamos de disjuntivos, que são as receitas, as bulas de remédio que ninguém lê, né? Manual de instrução aquele que vem quando você compra o celular, quando você compra o liquidificador, o que mais?
7. **Aluna:** Televisão
8. **Professora:** O que mais?
9. **Aluno:** Geladeira.
10. **Aluno:** Bicicleta.
11. **Professora:** Geladeira, bicicleta, tudo vem com manual.
12. **Aluno:** Fogão
13. **Outro aluno:** Carro
14. **Professora:** Um carro também vem.
15. **Professora:** Ô gente quando a gente fala de carta, já não é mais tão comum porque a gente tem o e-mail, mas a gente pode falar de carta comercial, não pode? **Quem trabalha aqui em alguma empresa que já ouviu falar de carta? A carta pode ser?**
16. **Aluno:** Eu trabalho em uma empresa.
17. **Professora:** E aí? Tem carta?
18. **Outro aluno:** Trabalha em que?
19. **Professora:** Qual a carta que tem lá?
20. **Aluno:** Carta tipo assim conta de luz, de água...
21. **Professora:** Ai são contas!
22. **Alunos:** mais é burro...
23. **Professora:** Não tem nada de burrice não, porque não tem mais carta, hoje ninguém perde tempo usando carta para contar notícia, porque o e-mail é mais rápido. Lá nunca passou uma carta chamada circular? A circular é aquela carta aberta, certo? Para comunicar a todos os funcionários de uma empresa, por exemplo, que tal dia vai ser feriado. Por que ela é circular? Porque ela tem que rodar para todos os... Gente, vamos nos preparar para o meio de trabalho! [...]

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A professora, diante da pergunta de um aluno, não responde somente a ele, mas inclui toda a sala na resposta, como visto no turno 2, dando exemplos e interagindo com eles (turno 15), estabelecendo, assim, um diálogo com a turma. Quando o aluno responde, mas erra a resposta, conforme visto no episódio 1, turnos 19 a 23, a docente não o ridiculariza ou apoia a turma que o chamou de “burro”; ela o defende e explica, dando informações porque o aluno não respondeu corretamente a questão. Sendo assim,

caracterizamos a prática docente da professora Clara com um grau de enquadramento fraco (E-).

Regras de Critérios de avaliação

Bernstein (1996) determina que em qualquer relação de ensino, sua essência consiste em avaliar a competência do adquirente. Em relação às regras criteriosais, selecionamos os indicadores “Na exploração/discussão dos conteúdos” e “Após a realização das atividades”, isto para caracterização da prática da professora quanto aos critérios de avaliação observados nos quadros 8 e 9.

Quadro 8 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação				
Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na exploração/discussão dos conteúdos	As explicações /discussões são muito pormenorizadas, ilustradas.	As explicações são pormenorizadas e ilustradas de forma genérica.	As explicações são pouco pormenorizadas e ilustradas e os alunos apresentam não ter compreendido o conteúdo.	As explicações não são pormenorizadas nem ilustradas e os alunos apresentam muita dificuldade na compreensão do conteúdo.
Episódio 1 do dia 04/05/2018				
<ol style="list-style-type: none"> Professora: Então vocês entenderam, se eu falar assim: oh gente eu estou precisando falar com um aluno que está com a camisa do São Paulo, então é fácil achar este aluno? E o aluno que está com a camisa do Nirvana? Aqui na sala só tem um... vocês entenderam agora o que é descrever? Quando eu vou descrever para que a minha descrição seja a mais fácil de chamar atenção para determinado ponto, eu tenho que pegar naquele detalhe, inconfundível! É aquele que não vai deixar você errar... se você disser: chama aquele aluno de camisa laranja lá da sala... a fanta! Quem é a fanta? [...]. Professora: Gente a carta pode ser circular, a carta pode ser de recomendação. Quem já ouviu falar nesse tipo de carta? Hein? Uma pessoa está precisando de um emprego, eu conheço bem uma outra pessoa que pode empregar aquela outra, aí assim.. Ah, eu conheço esse menino, esse menino tem tanto jeito, né, para poder trabalhar com aquilo? Eu vou à pessoa que conhece, escrevo uma carta de recomendação para que aquela pessoa possa fazer um teste direcionada aquilo que ele quer. Entendeu? Isso é uma carta de recomendação. Que mais que pode ter de carta? A gente pode ter a carta de cobrança! Essa carta de cobrança, é aquela, sabe? Que Alex tomou um dinheiro numa empresa, gente! Está devendo o cartão de crédito e aí ele recebeu a correspondência. Então, olha: desconsidere essa carta, caso o senhor tenha pago sua conta, caso não, trate de fazer porque senão seu nome vai ser inscrito no SPC/Serasa. Aí é uma carta de cobrança, certo? Então, assim, eu posso ter uma outra carta. A empresa que Alex trabalha, gente, é gigantesca! David e... Hemelay, todo mundo trabalha lá e aí a gerente de lá é Moana. O que vai acontecer? É o aniversário de Moana, e aí Patrícia que é a secretária de Moana quer fazer uma surpresa para Joyce porque é o aniversário dela, faz uma carta aberta [...]. Professora: Gente, olha só! Voltando aqui à crônica, eu posso fazer a crônica de um recorte diário de alguma coisa que eu veja e escreva sobre isso, eu posso fazer uma crônica completamente subjetiva, tá? Então eu tenho o meu Vinícius, que é o meu cantor favorito “Tiaguinho” e Tiaguinho eu descobri que está apaixonado [...]. 				

Episódio 2 do dia 22/05/2018

4. **Professora:** Hein, gente, vamos aqui! O que é adjetivo? Serve para que? Para qualificar, determinar o substantivo. Agora a gente quer ver como o advérbio vai modificar o adjetivo. Presta atenção! Escreve no quadro e lê ao mesmo tempo... O 4A foi (olha o verbo!) muito bem no simulado. Não foi bem no simulado não, foi muito bem. Será que ele foi bem ou muito melhor? Porque essa palavra aqui modificou essa, quer dizer, o verbo está aqui eu poderia dizer: ah gente, o 4A foi bem no simulado. Porém alguns passaram e outros não, mas se eu dissesse assim: O 4A foi muito bem no simulado, significa que a maioria passou! Quer dizer eu não vi as notas do simulado não, aqui é só um exemplo. Eu nem peguei o resultado do simulado ainda.
5. **Professora:** Olha aqui, vamos ver uma ação, quando o advérbio vai modificar o verbo. Daniel cantou no coral. Aí eu quero modificar a palavra cantou. O que eu coloco aqui? Daniel cantou bem ou Daniel cantou mal. Ele simplesmente cantou? Um aluno respondeu que não. Então vai modificar o verbo se eu colocar aqui... Daniel cantou mal no coral. Para que ele foi para lá, né? Estragar o coral. Se apresentar para desmantelar tudo! Ele cantou mal, então isso aqui é um advérbio que modificou o verbo. Então nesse caso aqui é o advérbio que vai modificar... o que salvou o coral é que Daniel era bonito, mas bonito qualquer novinho é. Mas quando eu falo que Daniel é muito bonito, gente, as meninas tudo dessa sala estavam lá porque o advérbio muito que é intensidade vai modificar o adjetivo bonito... olha só! Quase que eu coloco uma substituta em meu lugar, aí vem...professora! mas ela, bem novinha né? fala assim: chegou a substituta de Clara é bem novinha. Corria todo mundo lá para olhar, o povo falava assim: mas é bonita, não? É muito bonita! Ninguém nem assistia a aula, porque foi modificar, certo?

Episódio 3 do dia 05/06/2018

6. **Professora:** Eu estou colocando desse jeito para a gente ir acompanhando à medida que nós vamos trabalhando os assuntos, porque eu vou trabalhar aqui com textos pequenos cada um desses, depois eu vou dar um texto maior que vocês vão adorar esse texto “A voz do próximo”.Esse aqui para aquelas pessoas, sabe, que costumam ouvir aquela pessoa que fala assim: Aff Maria, mas você... vixe que você é feio! Se eu fosse você com a sua feiúra nem saia de casa. Aí você se olha no espelho e se enxerga feio, por quê? Porque o idiota lá qualquer lhe colocou isso na cabeça. Como alguém pode virar para você e falar assim: Poxa vida, tu é burro menino! Tu não aprende nada! Lá no seu subconsciente vai ficar guardado que você é incompetente, você não pode melhorar. Essa é a voz do próximo. São aquelas coisas que algumas pessoas sem tato, algumas pessoas descontam na gente a incapacidade delas. Por isso que se chama “A voz do próximo” de Lygia Fagundes Telles, vocês vão amar o texto! Aí vocês vão ler o texto, discutir comigo e vão dizer: professora eu conheço alguém assim!

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Neste período de observação, pude constatar que, ao explicar um conteúdo para a turma da etapa 4 A, a professora conta-lhes histórias, fala de coisas do cotidiano dos alunos, utiliza-se de seus nomes para ilustrar um conteúdo. Acredito que, no indicador “Critérios de avaliação na exploração/discussão dos conteúdos”, as explicações da professora Clara são muito pormenorizadas e ilustradas e, dessa forma, consideramos que este seja um ponto alto em sua prática docente. Sendo assim, caracterizamos prática da docente como um grau de enquadramento muito forte (E++).

Quadro 9 - Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação nos trabalhos/atividades após a realização das atividades

Contexto Instrucional (DI) – Critérios de avaliação Relação professor-aluno				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Após a realização das atividades.	A professora aponta sistematicamente o que está incorreto e indica, de uma forma clara e pormenorizada, o que falta na produção do texto.	A professora aponta, em geral, o que está incorreto e indica, de uma maneira genérica, o que falta na produção do texto.	A professora aponta o que está incorreto, mas não clarifica o que falta na produção do texto.	A professora aceita a produção dos alunos. As perguntas que faz é no sentido de esclarecer essa produção.
Episódio 1 do dia 08/05/2018 1. Aluno: Professora essa questão é assim? 2. Professora: Épa, aí é tipo, não está certo não... gênero a gente tem o que? descritivo, narrativo, e o que mais? Dissertativo. Olha aí está tudo no caderno. [...] 3. Aluno: Eu não entendi esse três. 4. Professora: O domínio discursivo é o domínio de quem fala. Esse domínio está na primeira pessoa ou na terceira pessoa? Alguém está contando ou alguém está atuando? 5. Aluno: contando, na primeira pessoa. 6. Professora: Se for, qual a sua finalidade comunicativa? Qual é a finalidade dele que está falando isso? Para que serve? 7. Aluno: Para mostrar que os avós dele são diferentes... 8. Professora: Pronto!				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Enquanto os alunos realizavam uma atividade avaliativa que a professora colocou como uma prévia do simulado que seria aplicado para toda escola, alguns alunos chegavam à mesa da professora para tirar-lhes dúvidas como observado no episódio 1. Percebemos que, após a realização das questões, a professora apontava o que estava incorreto, indicando-lhes, de um modo geral, o que lhes falta na produção do texto. Entretanto, não pude observar se a docente retomou essa avaliação e deu retorno aos alunos. Deste modo, caracterizamos a prática da professora com um grau de enquadramento forte (E+).

Caracterização da prática da professora em relação ao Discurso Instrucional (DI) nas relações entre discursos (intradisciplinares, interdisciplinares e entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos)

De acordo com Pires, Moraes e Neves (2004), no Discurso Instrucional (DI) ocorrem também as relações entre discursos, sendo eles intradisciplinares, interdisciplinares e entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos, conforme demonstrados nos quadros 10, 11 e 12.

Quadro 10- Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas relações intradisciplinares

Contexto Instrucional (DI) – Relações intradisciplinares				
Relação entre discursos				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	Não são usadas situações de aplicação dos conteúdos	As situações de aplicação são usadas pontualmente para exemplificar o conteúdo	As situações são usadas com frequência e são relacionadas com outros conteúdos de Português.	As situações de aplicação permitem sempre relacionar outros conteúdos.
<p>Episódio 1 do dia 19/06/2018</p> <ol style="list-style-type: none"> Professora: [...] Teve uma seleção para o Hiper o ano passado e essa seleção é para segurar vaga, porque um turno só, menor aprendiz... você não tem aquele vínculo, mas você tem seu salário ali, né? Que não é integral, mas é por um turno só de trabalho, porque no outro é estudante tem que estar na escola. É lei! E aí foi um monte de aluno aqui da Escola do Bosque fazer essa seleção [...] Eu conheço uma moça que é gerente dos caixas, eu encontrei com ela e ela me disse: “Clara*, teve um monte de aluno seu da Escola do Bosque fazendo a seleção” [...] Aí eu falei assim: Ah, foi? E os meninos passaram? Ela falou: Vem cá, vou lhe mostrar a seleção... Oh, gente, a prova constava de uma questão só, fazer uma carta, endereçada ao Hiper, solicitando a vaga de emprego e argumentando porque ele tinha que ser contratado. Olha porque a gente escreve! Oh, gente, daqui não passou ninguém. Dos oito daqui não passou ninguém, triste né? Sabem por quê? Já erraram no pronome de tratamento, o pronome de tratamento para área comercial, quem é que sabe? Aluno: Vossa Senhoria. Professora: Vossa Senhoria. Muito bom, Pedro, Vossa Senhoria. Professora: Eu já tinha falado sobre isso, já tinha dado aula para vocês... Alunos: risos Professora: Ah moleque, que bom que lembrou. Sinal que ficou! É Vossa Senhoria, ô, gente! Mas capengaram um bocado e a outra coisa, quando eu vou requerer alguma coisa, primeira coisa que tenho que ter é informação, você coloca lá: Vossa Senhoria, fulana de tal, na atenção de Simone... à Senhora Simone Almeida! Você não é íntima dela e é uma pessoa mais velha, senhora Simone Almeida, gerente geral da Walmart, coloca um tracinho Hiper Bom Preço, Vitória da Conquista - Ba, porque não é uma loja única, Bom Preço, Walmart tá no Brasil inteiro e você tinha que ter esses cuidados. Eu estou falando isto porque se houver uma oportunidade, vocês fiquem atentos. Por exemplo, você tem uma casa e colocou para alugar, aí o seu inquilino é muito porco, já quebrou a instalação hidráulica, você sobe que a instalação elétrica está um lixo e aí você quer seu imóvel de volta, você vai escrever essa carta como? O senhor manda minha casa de volta? Se for pela imobiliária, qual o pronome de tratamento que vocês vão usar? Vossa Senhoria, certo? Agora, assim, vou dar uma dicazinha, na dúvida... Ô meu Deus eu esqueci, esqueci como é que fala, você quer usar o recurso que está aqui na manga! Em vez de senhor e senhora só... Ilustríssimo Senhor fulano de tal, aí você coloca ilustríssimo na frente, você tem que mostrar que é superior, o cara lá acabou com sua casa, não acabou? A gente não revida a gente mostra que é melhor [...]. <p>*Todos os nomes utilizados são fictícios.</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Na utilização da aprendizagem em novas situações, a professora Clara procura fazer relações entre conhecimentos da área de português e os contextualiza com a realidade dos alunos. Neste episódio, ela utiliza de um acontecimento comum que provavelmente seus alunos irão enfrentar algum dia, e mostra-lhes, por meio de um exemplo, como o conteúdo

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

de português (pronomes de tratamento) pode ajudá-los a conseguir uma vaga de emprego. Os alunos prestaram atenção e, aparentemente, mesmo ela já tendo comentado esse exemplo anteriormente, demonstraram interesse na aula e a professora ficou satisfeita com sua explicação, pois o aluno se lembrou da aula. Neste caso, podemos dizer que a prática pedagógica da professora apresenta um grau de enquadramento fraco (E-).

Quadro 11 - Contexto Instrucional (DI) – Regra Discursiva nas relações interdisciplinares

Contexto Instrucional (DI) – Relações interdisciplinares				
Relação entre discursos				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
Na utilização da aprendizagem em novas situações	As situações de aplicação nunca se referem a conhecimentos de outras disciplinas/áreas disciplinares	As situações de aplicação são usadas pontualmente e para exemplificar um conteúdo de Português.	Com frequência são criadas situações de aplicação que relacionam conhecimentos de disciplinas/áreas disciplinares diferentes.	As situações de aplicação incluem, sempre, relações entre conhecimentos disciplinares/áreas diferentes.
Episódio 1 do dia 07/06/2018				
<p>1. Professora: Ô gente, peraí, que agora vocês vão tentar organizar o pensamento. Por que problemas são inevitáveis? Você conhece alguém que nunca os teve? O texto fala de que? Fala de um monge que estava ficando velho e resolveu o que? Conseguir um sucessor. Para isso ele chamou os dois que ele achava os melhores que tinha, mas só um poderia tomar o lugar dele. Então o que ele fez? Deu o mesmo tanto de feijão para um e para o outro. O que isso tem a ver com a vida da gente? A gente só está protegido enquanto está dentro da barriga da mãe, aquela bolha. Ali dentro você tem comida. O dente da mãe fica uma miséria porque tem que tirar o cálcio todo de algum lugar, geralmente o neném puxa dos dentes, para formar unha, ou vocês não sabiam? Olha quanto vocês devem a mãe de vocês! E o que a mãe de vocês espera de vocês? O que vocês acham que uma mãe espera de um filho?</p> <p>2. Aluno: Ter orgulho.</p> <p>3. Professora: Exatamente.</p> <p>4. Professora: É o mínimo! Pensa na mãe de vocês ralando o dia todo, literalmente. Uma gravidez não é fácil e não é para todo mundo. Vocês não têm ideia os últimos dias de uma barriga, que tu não dorme porque se deitar o cabeção do neném vem... espreme aqui e você não consegue respirar. Eu que emagreci muito e só fiquei barriga, só tinha barriga! Eu não tinha certeza que meu neném iria nascer, foi uma gravidez complicada pra caramba, ficou uma barriga imensa e eu perdi 22 kg, em vez de ganhar eu perdi 22 kg, aí fez aquele barrigão enorme...</p> <p>5. Aluna: Eram gêmeos?</p> <p>6. Professora: Não! E o meu medo que o ultrassom estivesse errado e na hora que abrisse tivesse dois, morria de medo! Agora tu imagina, vocês não têm ideia... só passando. Só</p>				

parindo para saber o que é, quer dizer, **você passa nove meses perdendo ferro, perdendo cálcio, porque o neném se alimenta de que? Dos dentes da mãe, ou vocês não sabiam? Alimenta do que a mãe come. São tiradas as vitaminas dali, filtradas, vai primeiro para o bebê, depois é que vai para o resto do corpo da mãe, certo? A mãe ainda tem outro problema: todos os alimentos dela ainda são filtrados, alguns para estimular as glândulas mamárias, porque tem que ter leite para alimentar o filho.**

Episódio 2 do dia 12/06/2018

1. **Professora:** Ótimo para você saber porque a gente não pode comer muito.
2. **Professora:** A minha filha só queria comer miojo, depois eu coloquei ela para ler isso aqui, então ela falou: Mamãe, **só transforma em gordura, não tem nenhum nutriente,** vai colar na parede do seu estômago e se transformar em uma bola de câncer. Câncer não perdoa a idade, câncer mata de zero meses a cem anos.
3. **Aluna:** (comenta com os colegas que adora comer miojo)
4. **Professora:** Eu como até cru, Moana*.
5. **Aluna:** Cru é bom.
6. **Professora:** Eu como até cru. Parei de comer né? [...]
7. **Professora:** Como é consumo mundial, a quantidade de produto que a gente usa na casa da gente, se eu deixar, minha filha come miojo de manhã, de tarde e de noite. Eu é que não dou ousadia, independente de sua classe social todo mundo consome do mesmo jeito. É um alimento democrático e que não leva a gente a pensar no que a gente está comendo. A segunda parte do texto diz o seguinte: no primeiro parágrafo afirma que é um alimento da modernidade que faz bem e mal, agora onde é que ele faz bem? Ele é uma alimentação rápida, você faz e come um miojo em cinco minutos. Para quem não tem tempo para nada é uma! Eu ainda vou dizer mais para vocês, o problema do miojo é aquele saquinho de tempero, além da massa ser rica em colesterol. O saquinho que vem o sabor do tempero, aquilo ali é química pura. Na segunda parte do texto está escrito assim: Uma bomba de sódio. **Que é sódio, gente?**
8. **Aluno:** Sal
9. **Professora:** **Sal. Sódio é sal, mas é um sal que faz bem ao corpo? Não, é um sal químico.**

*Todos os nomes utilizados são fictícios.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No episódio 1 verificamos nos turnos 1 e 6 que a professora utilizou de conhecimentos científicos para explicar um texto que estava trabalhando com a turma. Ela também fala de sua experiência para atrair a atenção dos alunos para o tema. Em outra situação (episódio 2, turnos de 7 a 9), estabelece uma relação com outro conteúdo de ciências, mesmo que não aprofundado, para explicar, neste caso, o mal que o tempero do miojo faz à saúde. Ou seja, ela estimula diálogos na sala para que a turma participe da aula. Sendo assim, podemos dizer que a prática da professora apresenta um enquadramento fraco (E-).

Quadro 12 - Contexto Instrucional (DI) – Regra discursiva nas relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos

Bezerra & Eugênio. Ensino & Pesquisa, v. 17, n.2. (2019),82-112.

Contexto Instrucional (DI) – Relações entre conhecimento acadêmicos/ não acadêmicos				
Relação entre discursos				
Indicador	E++	E+	E-	E- -
	As situações de aplicação nunca se referem ao cotidiano.	As situações de aplicação só muito pontualmente, se referem ao cotidiano.	São frequentes as situações de aplicação que relacionam o cotidiano com o conteúdo de Português.	As situações de aplicação relacionam sempre o cotidiano como o conhecimento científico.
Episódio 1 do dia 04/05/2018				
<p>1. Professora: Agora lembrando a vocês que o gênero narrativo não precisa ser todo narrativo. É narrativo, mas pode entrar na descrição do narrativo, a palavra “narrativo” vem do verbo narrar e narrar é a mesma coisa de contar. Onde é que eu vejo, ouço a palavra narração, nos domingos?</p> <p>2. Aluno: Futebol</p> <p>3. Professora: Futebol. Então vamos supor que vai que passar o jogo da seleção e eu estou em um lugar que o sinal da televisão não pega, mas a rádio pega muito bem. Cabe ao narrador a competência de narrar todos os passos do jogo para que eu imagine este jogo e possa ter o prazer de chamar o juiz de ladrão, eu possa gritar de cá: É pênalti! É porque o narrador foi fiel àquilo que ele viu, certo? Então foi o que ele fez? Ele contou para os ouvintes o jogo. E muitas vezes estamos na frente da televisão e a televisão pode ser enorme e passar alguma coisa despercebida, mas para o narrador não passa. Exatamente, para o narrador não passa, aí quando passa o replay é que vocês falam: olha, foi mesmo![...].</p>				
Episódio 2 do dia 22/05/2018				
<p>7. Professora: Olha aqui, vamos ver uma ação, quando o advérbio vai modificar o verbo. Daniel cantou no coral. Aí eu quero modificar a palavra cantou. O que eu coloco aqui? Daniel cantou bem ou Daniel cantou mal. Ele simplesmente cantou? Um aluno respondeu que não. Então vai modificar o verbo se eu colocar aqui... Daniel cantou mal no coral. Para que ele foi para lá, né? Estragar o coral. Se apresentar para dismantelar tudo! Ele cantou mal, então isso aqui é um advérbio que modificou o verbo. Então nesse caso aqui é o advérbio que vai modificar... o que salvou o coral é que Daniel era bonito,mas bonito qualquer novinho é,mas quando eu falo que Daniel é muito bonito,gente as meninas todas dessa sala estavam lá porque o advérbio muito que é intensidade vai modificar o adjetivo bonito... Olha só! Quase que eu coloco uma substituta em meu lugar, aí vem...Professora, mas ela é bem novinha né? fala assim: chegou a substituta de Clara é bem novinha. Corria todo mundo lá para olhar, o povo falava assim: mas é bonita, não? É muito bonita! Ninguém nem assistia a aula, porque foi modificar, certo?</p>				

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A docente utiliza com frequência situações do cotidiano dos alunos e as aplica ao conteúdo de português. Ela busca envolver toda a turma em suas explicações, empregando, nos exemplos, o nome dos alunos, que demonstram sentirem-se incluídos nas aulas de português. A turma é composta praticamente por meninos (18) e apenas três meninas e, desta forma, como visto no episódio 1, utiliza-se de exemplos como o futebol, que é um evento que faz parte da cultura brasileira e da vivência dos meninos que sempre vão para escola com camisas de times. Por isso, caracterizamos a prática da professora com enquadramento fraco (E-).

Resultado da caracterização da prática da professora

Os indicadores presentes na prática pedagógica da professora Clara mostram alguns elementos típicos da Pedagogia Mista, conforme veremos na sequência. Para a construção dos indicadores, valemo-nos do trabalho de Santos (2016) e Pires (2001).

Nesse tipo de pedagogia, temos as seguintes características: Fracas fronteiras entre espaços do professor e dos alunos; relações comunicativas abertas entre professor-aluno e aluno-aluno; critérios de avaliação explícitos; fraca ritmagem; fortes relações intradisciplinares; elevado nível de exigência conceitual e elevado nível de competência investigativa (PIRES; MORAIS; NEVES, 2004).

A análise dos dados da prática pedagógica da professora Clara permitiu-nos observar um afastamento do modelo proposto de Pedagogia Mista por Pires (2001) ao nível das regras hierárquicas, quando selecionamos o indicador: “Quando os alunos fazem perguntas”, uma vez que a professora não permite maior aproximação dos alunos no processo educacional.

No Contexto Instrucional, a prática da professora se aproxima da Pedagogia Mista em relação à seleção, no indicador: “nas perguntas dos alunos”, pois a docente aceita todas as perguntas dos alunos. Com relação à sequência no Contexto Instrucional, pudemos verificar uma aproximação com a Pedagogia Mista nos indicadores: “Na exploração/discussão dos conteúdos” e “Na recapitulação dos conteúdos”, uma vez que a professora Clara é quem escolhe e determina os conteúdos realizados em seu planejamento, considerando os objetivos que se pretende alcançar.

A ritmagem é o quanto um aluno tem que aprender num dado espaço de tempo. Para caracterizarmos a prática da professora neste contexto, utilizamos dois indicadores: “Na exploração/discussão dos conteúdos” e “Nas perguntas dos alunos”. No primeiro indicador, a prática da professora se distancia da Pedagogia Mista, em que, apesar de ajudar os alunos a construir as respostas, antes de passar para outro conteúdo e responder as dúvidas dos alunos, ela não sugere, por exemplo, debate de reflexão enquanto os alunos pensam na resposta como sugerido pela Pedagogia Mista. Entretanto, faz pausas na exploração dos conteúdos para esclarecer as dúvidas que vão surgindo dos alunos e interage com os mesmos contando-lhes histórias, compartilhando experiências de sua vida,

o que se aproxima da Pedagogia Mista no último indicador relacionado às perguntas dos alunos.

Em relação aos critérios de avaliação, a professora Clara, no indicador “exploração/discussão dos conteúdos”, transmite os conteúdos de Língua portuguesa com exemplos e ilustrações detalhados, explora situações do cotidiano dos alunos, aproximando-se de uma prática condizente a uma Pedagogia Mista.

Nas relações entre discursos “intra e interdisciplinar”, ela se distancia da Pedagogia Mista, pois utiliza-se de forma pontual os conteúdos afins da área de linguagens ou de outras áreas do conhecimento. Caso fizesse um maior uso de situações que representassem conteúdos da mesma área ou maior ponte com conteúdos de outras áreas, poderia criar um contexto específico que favorecesse a aprendizagem dos alunos do Tempo Juvenil.

Por fim, a prática da docente correspondente a uma pedagogia mista nas “relações entre os conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos” quando em suas aulas procura relacionar os conteúdos de Língua Portuguesa com o cotidiano e vivências de seus alunos.

Podemos também observar que a professora não trabalhou todos os Temas Geradores sugeridos pela Proposta Curricular para o Tempo Juvenil que possui como Eixo Temático para a etapa 4, Sociedade e Trabalho. Dessa forma, dizemos que a prática da professora Clara é característica de uma pedagogia visível com indícios de uma prática que se aproxima de uma Pedagogia Mista.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que procurou caracterizar, com base em conceitos da sociologia bernsteiniana, a prática pedagógica de uma professora de língua portuguesa ao efetivar seu trabalho com alunos da EJA.

As práticas pedagógicas correspondem à realização do discurso pedagógico oficial no contexto da sala de aula, envolvendo as questões prescritivas legais (currículo) e o modo como o professor recontextualiza este currículo em sala de aula. É comum, em seus relatos, os professores reclamarem que o currículo da EJA é extenso e predeterminado. Na visão da professora Clara, a Proposta Curricular para o Tempo Juvenil é “uma política para estatística, para dizer que aqueles alunos avançaram, mas que não saem preparados”.

Muitos desafios são postos ao professor da EJA em sala de aula, no Programa Tempo Juvenil desenvolvido na Escola do Bosque. Além da evasão e defasagem idade-série, a escola enfrenta um grande problema com indisciplina dos alunos que estão em liberdade assistida e chegam ao programa com grande defasagem de conteúdos, com baixa estima e desmotivados.

Thiesen (2012) aponta que os professores como protagonistas do currículo estão tão sobrecarregados de atividades e más condições de trabalho que ficam às margens da pesquisa, discussões e da produção teórica.

Os estudos do sociólogo Bernstein e as contribuições sobre a pedagogia mista desenvolvida pelo grupo ESSA nos fazem refletir sobre a Proposta Pedagógica Curricular para o Tempo Juvenil, uma vez que o público alvo desta proposta são adolescentes oriundos de classes sociais menos favorecidas. Assim, como na prática da professora pesquisada, encontramos indícios de uma pedagogia mista e acreditamos que seja possível uma disseminação desta pedagogia na medida em que o Estado invista em infraestrutura e formação de professores para que não haja diminuição da exigência conceitual dos alunos de origem social mais vulnerável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica do Tempo Juvenil / Ensino Fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador: BA, 2013. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em 5 de setembro de 2017.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

_____. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madri: Moratta, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb, 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em 08 de setembro de 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Painel Educacional, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul.2018.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 53-67.

GALIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. **Educativa**. Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 350 p.

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

MORAIS, A. M.; BASIL B.: Sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação crítica & utopia- Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A.M; NEVES. I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, n.2, 75-104, 2007.

PIRES, D.; MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. **Revista Portuguesa de educação**, v. XII, nº. 2, p. 129-132, 2004. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_desenvolvimentocientificonosprimeiros.pdf >. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, A. B. dos. **Caracterização de uma prática pedagógica de Química no ensino médio**: aproximações de distanciamentos em torno da pedagogia mista. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática). Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016. p. 141.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THIESEN, J. da Silva. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.129-136, jan./abr. 2012.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, Rita A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-206.