

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PUC-SP**

**ANA MARIA PEREIRA**

**Ciclo Interdisciplinar: Práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino Fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da rede municipal de São Paulo.**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**2022**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PUC-SP**

**ANA MARIA PEREIRA**

Ciclo Interdisciplinar: Práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino Fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da rede municipal de São Paulo.

DOUTORADO: Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

**PUC/SP**  
**SÃO PAULO**  
**2022**

"O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.160965/2017-00"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – number of process 88887.160965/2017-00"

## **Agradecimentos**

Chegando ao fim desta jornada, considero de extrema importância deixar registrado alguns agradecimentos às pessoas que muito contribuíram para que este desejo de fazer pós-graduação pudesse ser realizado.

À minha professora orientadora Alda Junqueira Marin, que com muita paciência e dedicação, foi me guiando para que eu conseguisse superar minhas limitações, e essa pesquisa pudesse ser realizada.

Aos professores e funcionários do Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial aos professores que ministraram aulas, as quais foram essenciais para realização desta pesquisa: Alda Junqueira Marin, Luciana Maria Giovanni, Odair Sass e José Geraldo Silveira Bueno e também aos professores que participaram da qualificação, o professor Carlos Antônio Giovinazzo Junior e Ana Carolina Colacioppo Rodrigues, que realizaram uma análise valiosa para o desenvolvimento da pesquisa.

À Elisabete Adania, assistente da coordenação, sempre disponível para orientar e ajudar.

A direção da escola-objeto desta pesquisa por ter autorizado a minha presença e atendido com muita gentileza todas as minhas solicitações.

A coordenação pedagógica da escola-objeto desta pesquisa, sempre atenciosa e compreensiva com as necessidades da pesquisa.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, por terem consentido minha presença nas aulas e autorizado as observações das aulas, como também aos alunos que muito bem me receberam em sala de aula.

A diretora da Unidade Escolar EMEF Arthur Alvim, Adriana Farias Antico e supervisoras da Unidade que muito contribuíram, com sua compreensão e estímulo à pesquisa.

Aos amigos que me acompanharam e apoiaram meu caminhar, em especial ao Paulo Sérgio Cardoso da Silva.

A minha família, meus pais, responsáveis pelo meu maior legado: o desejo de aprender, meu marido Paulo e minha filha Julia que acompanharam e me ajudaram a chegar ao fim desta jornada.

E a Capes, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

A todos estes, muito obrigada!

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

**Pereira, Ana Maria.** Ciclo Interdisciplinar: Práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino Fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da rede municipal de São Paulo. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, 2022.

## **Resumo**

O problema central da pesquisa foi investigar o Ciclo Interdisciplinar, considerando as práticas de leitura e escrita e o processo de transição do aluno do ciclo fundamental I para o fundamental II. A questão posta foi: quais efeitos o ciclo interdisciplinar teve sobre a proficiência da leitura e no domínio da escrita e se propiciou avanços no processo de transição do fundamental I para o fundamental II? Com base nas leituras teóricas e observações realizadas, foi possível pensar nas seguintes hipóteses: de acordo com as observações iniciais realizadas em sala de aula e no mapeamento dos conceitos sobre leitura e escrita, é possível que as práticas desenvolvidas na Unidade Escolar estejam focalizadas em atividades que visam o treinamento e não a apropriação dos processos de leitura e escrita com base em uma reflexão crítica da língua; a organização do currículo escolar é realizada por ano do Ciclo Interdisciplinar, sem uma interação entre os professores do quarto ao sexto ano, caracterizando falta de apropriação do conceito com relação aos seus objetivos, favorecendo a ruptura entre professor generalista e especialista, bem como, do currículo escolar. A pesquisa foi desenvolvida, com observação de uma turma do Ciclo Interdisciplinar desde o 4º ano até o 6º ano, na rede Municipal de Ensino de São Paulo. No ano de 2018 foi observado o 4º ano, em 2019 do 5º ano, e, em 2020 a observação foi interrompida devido à pandemia provocada pela Covid-19 e foi retomada em 2021. As definições do tema, do problema, os procedimentos de pesquisa e análise e a seleção da escola foram baseados em Bogdan e Biklen (1994), Adorno e Horkheimer (1978) e Philip J. Stone (1975). Esta pesquisa desenvolveu-se com base na organização da política educacional e na análise da realidade escolar com observação nas práticas docentes; nas produções dos estudantes voltadas para atividades de leitura e escrita; nos documentos da escola relacionados ao currículo, para identificar a proposta de trabalho no ciclo interdisciplinar; com dados das avaliações internas e externas e também foram aplicados questionários para os estudantes e professores, sendo que esses elementos foram avaliados sob o enfoque dos conceitos de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesossistema e os processos de leitura e escrita, utilizando como referencial teórico principal os conceitos apresentados por Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky.

Palavras chaves: Prática Docente; Leitura e Escrita, Passagem de Ciclo, Rendimento Escolar e Ciclo Interdisciplinar

## **ABSTRACT**

**Pereira, Anna Maria.** Interdisciplinary Cycle: Reading and writing practices and the transition process from elementary to middle school, in a school in the municipal system of São Paulo. Doctorate in Education: History, Politics, Society, 2022

### **Abstract**

The central problem of the research was to investigate the Interdisciplinary Cycle, considering reading and writing practices and the student's transition process from the fundamental cycle I to the fundamental cycle II. The question posed was: what effects did the interdisciplinary cycle have on reading proficiency and in the mastery of writing and whether it provided advances in the cycle transition process from fundamental I to fundamental II? Based on the theoretical readings and observations made, it was possible to think of the following hypotheses: according to the initial observations made in the classroom and mapping of concepts about reading and writing, it is possible that the practices developed in the School Unit are focused on activities that aim at training and not at the appropriation of reading and writing processes, based on a critical reflection of the language; the organization of the school curriculum is carried out by year of the Interdisciplinary Cycle, without an interaction between teachers from the fourth to the sixth year, characterizing a lack of appropriation of the concept in relation to its objectives, favoring the rupture between generalist and specialist teacher, as well as, from the school curriculum. The research was developed, with the observation of an Interdisciplinary Cycle class from the 4th to the 6th year, in a school of the Municipal Education Public System of São Paulo. In 2018, the 4th year was observed, in 2019 the 5th year, and in 2020 the observation was interrupted due to the pandemic caused by Covid-19 and was resumed in 2021. The definitions of the topic, the problem, the research procedures, and School analysis and selection were based on Bogdan and Biklen (1994), Adorno and Horkheimer (1978) and Philip J. Stone (1975). This research was developed based on the organization of educational policy and on the analysis of school reality with observation of teaching practices; in the students' productions focused on reading and writing activities; in school documents related to the curriculum, to identify the work proposal in the interdisciplinary cycle; with data from internal and external evaluations and questionnaires were also applied to students and teachers, and these elements were evaluated under the focus of interdisciplinarity, cycles, transition, mesosystem and the processes of reading and writing concepts, using as main theoretical reference the concepts presented by Gimeno Sacristán and Berta Braslavsky.

Keywords: Teaching Practice; Reading and Writing, Cycle Passage, School Performance and Interdisciplinary Cycle

## SUMÁRIO:

<b>Introdução e Justificativa</b> .....	17
<b>Capítulo 1 – Mapeamento Bibliográfico</b> .....	20
<b>Capítulo 2 – Conceitos</b> .....	49
2.1 Concepção de leitura e escrita nos documentos da rede municipal de São Paulo no período que corresponde entre 2005 a 2020 .....	49
2.2 Concepção de Ciclos de aprendizagem .....	124
2.3 - Interdisciplinaridade.....	130
2.4 - Transição e mesosistema.....	135
2.5 - Processos de leitura e escrita.....	137
<b>Capítulo 3 – Políticas: Organização escolar versus reformas educacionais</b> .....	146
3.1 - Da escola graduada à implantação dos ciclos .....	146
3.2 - Formação da escola graduada e o problema da evasão e da repetência .....	147
3.4 - Estrutura dos ciclos e a implantação do Ciclo Interdisciplinar .....	158
3.5 – A formação do professor no contexto da política educacional.....	164
3.6 - Prática docente e formação de professor.....	172
<b>Capítulo 4– A pesquisa: definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa de análise e seleção da escola</b> .....	187
4.1 Procedimentos de Pesquisa.....	187
4.2 Definição do tema e do problema.....	214
4.3 Problema:.....	215
4.4 Objetivos.....	216
4.5 Hipóteses .....	216
4.6 Procedimentos da análise.....	217
4.7 A escola selecionada.....	218
4.8 – Organização da pesquisa .....	233
<b>CAPÍTULO 5 - A pesquisa com os alunos e professores: a sala de aula</b> .....	236
5.1 – Conceitos sobre alfabetização e ciclo interdisciplinar – o que pensam as professoras do fundamental I? .....	238
5.2 – Conceitos sobre leitura, escrita e ciclo interdisciplinar – o que pensam os (a) professores (a) do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar? .....	242
5.3 – Relatos de observação – turma 4º ano do Ensino fundamental. ....	254
5.4 – Relatos de Observação – turma 5º ano do Ensino Fundamental .....	275
5.5 – Relatos de observação – 6º ano do Ensino Fundamental .....	317
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>330</b>

<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>340</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXO I – Escala 4º ao 6º ano – Prova São Paulo .....</b>	<b>351</b>
<b>ANEXO II – Matriz Curricular .....</b>	<b>359</b>

## RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1- Mapeamento Bibliográfico - Sistema de Biblioteca da UEL .....	20
Tabela 2 - Mapeamento Bibliográfico - Repositório de Teses e Dissertações da UFMG.....	21
Tabela 3 - Mapeamento Bibliográfico - Biblioteca Digital USP.....	21
Tabela 4 - Mapeamento Bibliográfico - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - UNESP	22
Tabela 5 - Mapeamento Bibliográfico - Sistema Bibliotecas UNICAMP .....	22
Tabela 6 - Mapeamento Bibliográfico - TEDE - PUC/SP.....	23
Tabela 7- Grau de formação dos funcionários da Unidade Escolar .....	219
Tabela 8 - Distribuição dos alunos por ano do ciclo .....	226
Tabela 9 - IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	227
Tabela 10 - IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental .....	228
Tabela 11 - Escala utilizada na edição de 2013 da Prova Brasil .....	228

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 - Orientação para Análise de Produção de Texto .....	56
Quadro 2 Orientação Curricular de História – 1º ano do Ciclo II. ....	58
Quadro 3 - Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental II.....	59
Quadro 4 – Orientação Curricular de Geografia – 1º ano do Ciclo II. ....	61
Quadro 5 - 4º ano do Ciclo I – Escuta e Produção Oral de Textos. ....	63
Quadro 6 - Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização. .....	70
Quadro 7 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização. .....	71
Quadro 8 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização. .....	72
Quadro 9- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento comuns ao Ciclo de Alfabetização - Eixo: Prática de Escuta e Produção de Textos. ....	72
Quadro 10- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização- Eixo: Prática de Análise Linguística/Multimodal.....	73
Quadro 11- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.....	74
Quadro 12- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no Ciclo de Alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.....	76
Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.....	77
Quadro 14 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no Ciclo de Alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental -EIXO: Prática de Produção de textos escritos.....	79
Quadro 15 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos. ....	80
Quadro 16 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos. ....	83

Quadro 17 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	84
Quadro 18 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	85
Quadro 19 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	86
Quadro 20 -Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal. ....	87
Quadro 21 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal. ....	88
Quadro 22 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal. ....	89
Quadro 23 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Prática de Leitura de Textos.....	91
Quadro 24 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Produção de Textos Escritos e Oraís.....	93
Quadro 25 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal.....	95
Quadro 26 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos. ....	96
Quadro 27 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos. ....	98
Quadro 28 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos. ....	101
Quadro 29 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino fundamental - EIXO: Práticas de Produção de Textos Escritos. ....	102

Quadro 30 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos. ....	103
Quadro 31 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	107
Quadro 32 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	108
Quadro 33 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.....	109
Quadro 34 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal. ....	111
Quadro 35 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal. ....	114
Quadro 36 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do ensino fundamental - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal. ....	116
Quadro 37 - Situação do Magistério primário em 1957 nas diversas regiões do Brasil. ....	166
Quadro 38 - Formação Acadêmica dos envolvidos na pesquisa. ....	221
Quadro 39 - Experiência profissional e tempo de atuação na Unidade Escolar.....	222
Quadro 40 - Professor: escolha da Unidade Escolar e perspectiva de carreira. ....	223
Quadro 41 - Professor: Motivos para a escolha da carreira e formação.....	224
Quadro 42- Estrutura da Unidade Escolar.....	225
Quadro 43 - Descrição dos níveis de proficiência- Prova Brasil.....	229
Quadro 44 - Resultado da Prova São Paulo 2018 - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar. ....	230
Quadro 45 -Resultado Prova São Paulo 2019. ....	231
Quadro 46 - Critérios de Correção da Prova São Paulo 2018. ....	232
Quadro 47 - Professor do Ensino Fundamental I: Concepção sobre Ciclo Interdisciplinar e processo de Alfabetização. ....	239

Quadro 48- Professor do Ensino Fundamental I - Conceitos sobre processo de ensino e aprendizagem.....	241
Quadro 49 - Quadro de aulas da turma do 4º ano do ciclo Interdisciplinar – 2018.....	255
Quadro 50 - Concepção dos alunos sobre o 5º ano do ciclo interdisciplinar sobre o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar. ....	276
Quadro 51 - Relação escola x família.....	277
Quadro 52 - Concepção dos alunos do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar sobre a escola e o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar. ....	277
Quadro 53 - Percepções dos alunos sobre o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar e a importância da escola. ....	279
Quadro 54 - Percepção dos alunos sobre o 4º e o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.....	280
Quadro 55 - Percepção dos alunos sobre o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.....	281
Quadro 56 - Significado da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.....	283
Quadro 57- Relação de atividades - Caderno dos alunos entre fevereiro e abril de 2019.....	283
Quadro 58 - Atividades de Português, História e Geografia: Alunos do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar.....	318
Quadro 59 - Atividade - Plataforma Google Sala de Aula ano de 2020: Geografia. ....	326

## RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1: Alfabetização e letramento: o texto como eixo principal .....	241
Figura 2 - Produção Escrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar: Tema - "Qual seu herói favorito". .....	256
Figura 3 - Produção Escrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: "Qual seu herói favorito." .....	257
Figura 4 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2018. ....	258
Figura 5 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Rapunzel – 2018. .....	259
Figura 6 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: O gato de botas, 2018. ....	260
Figura 7 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: João e Maria - 2018. .....	260
Figura 8 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Cinderela - 2018. .....	261
Figura 9 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema Bullying - 2018.....	265
Figura 10 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Qual a origem da festa junina? - 2018. ....	266
Figura 11 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Desenhe um beija flor e faça uma produção de texto. ....	267
Figura 12 - Produção de texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Escrever uma reportagem em defesa do índio - 2018. ....	268
Figura 13 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “Proibido Pescar” - observe a gravura e crie uma história - 2018.....	269
Figura 14 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “Proibido Pescar” - observe a gravura e crie uma história - 2018.....	270
Figura 15 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “Festa Junina” - observe a gravura e crie uma história - 2018.....	271
Figura 16 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “O Casamento” - observe a gravura e crie uma história - 2018.....	272
Figura 17 - Atividade de Leitura e Interpretação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019...	306
Figura 18 - Atividade de Leitura e Interpretação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019...	307

Figura 19 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "A raposa" - 2019. .....	308
Figura 20 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "Respeito é bom e eu gosto" - 2019.....	308
Figura 21 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "A pomba" - 2019. .....	309
Figura 22 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "O jardim" - 2019. .....	309
Figura 23 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – Título a ser criado pelo aluno-2019.....	310
Figura 24 - Quadro de orientação para avaliação de texto. ....	312
Figura 25 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019. ....	313
Figura 26 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019. ....	313
Figura 27 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019. ....	314
Figura 28 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019. ....	315
Figura 29 - Atividade de produção de texto – 6º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2020 .....	321
Figura 30 ANEXO I – Figura –Escalas do 4º ao 6º ano Prova São Paulo .....	351
Figura 31 ANEXO II – Figura - Matriz Curricular .....	359

## **Introdução e Justificativa**

A organização do ensino em ciclos de aprendizagens já mereceu inúmeras pesquisas, com o objetivo de analisar os resultados de vários processos instituídos em decorrência da ação das políticas públicas, bem como o desenvolvimento das questões voltadas para o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, esta pesquisa propõe alguns elementos para contribuir com a reflexão sobre a organização do ensino e a aprendizagem dos alunos, considerando que pesquisas existentes sobre ciclos, práticas de leitura e escrita e processos de transição, nenhum trabalho propôs uma investigação considerando todo o ciclo, com análise das práticas de leitura e escrita com base na concepção teórica delimitada.

O problema central da pesquisa, foi investigar o Ciclo Interdisciplinar considerando as práticas de leitura e escrita, bem como o processo de transição do fundamental I para o fundamental II. Desta forma, a questão posta foi: O ciclo interdisciplinar teve quais efeitos sobre a proficiência da leitura e o domínio da escrita e propiciou avanços nas questões que envolvem o processo de transição do fundamental I para o fundamental II?

O estudo proposto nesta pesquisa está relacionado a minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino, sendo que no decorrer da minha experiência profissional, acumulei algumas reflexões sobre as práticas desenvolvidas nas Unidades Escolares. No ano de 2005 conclui a pesquisa desenvolvida durante o mestrado sobre Práticas de Reforço e Recuperação em uma Escola Estadual da zona leste de São Paulo, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

Esse estudo teve como finalidade contribuir para a compreensão do modo pelo qual as políticas públicas se efetivam dentro da escola. A questão central orientadora do estudo foi saber como a escola vinha operando com relação ao reforço e recuperação para evitar o fracasso no regime de ciclos com progressão continuada. O foco desse estudo foi estudar as práticas em sala de reforço em escola de Ciclo II – 5ª a 8ª séries – em uma escola pertencente à rede de ensino do Estado de São Paulo, localizada no bairro São Mateus, zona leste da capital.

Depois da pesquisa, continuei trabalhando na rede pública de ensino, como professora de História em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e como Coordenadora Pedagógica também em uma EMEF. Atuando como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino, tive a oportunidade de estabelecer um diálogo mais próximo com os professores do Ensino Fundamental I e professores do Ensino Fundamental II e com o passar do tempo foram revelados diferentes depoimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Chamou a atenção a diferença no modo pelo qual os professores do Fundamental

I e Fundamental II, costumam descrever os alunos que concluem o 5º ano: de acordo com os professores do Fundamental I, a maioria termina o 5º ano alfabético, dominando a leitura e escrita e consegue realizar suas atividades. Por sua vez, os professores do Ensino Fundamental II relatam que quando chegam ao 6º ano, algumas crianças não são alfabéticas e não conseguem entender ou produzir um texto, apresentam dificuldade para se organizar com a quantidade de professores e o menor tempo de aula, normalmente deixam de realizar atividades por falta de acompanhamento da família.

Essas observações contribuíram para refletir sobre como professores generalistas e especialistas, descrevem de forma muito diferente o mesmo aluno que faz parte de um ciclo que, inicialmente deveria atentar para o processo de transição dos alunos, e em decorrência desse aspecto elaborei a hipótese de que, apesar da estrutura do ciclo na cidade de São Paulo, dividido em ciclo de alfabetização, interdisciplinar e autoral, ainda não foi possível promover alterações significativas nas práticas desenvolvidas pelos professores.

Com base nas observações iniciais sobre os diferentes discursos que relatam avaliações divergentes sobre o mesmo aluno, bem como os resultados das avaliações externas, que demonstram índices mais altos no fundamental I e queda no Fundamental II, pensei ser relevante estudar o Ciclo Interdisciplinar, descrito no item sobre as políticas, por se caracterizar como um Ciclo de passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental II. Reafirma-se a necessidade de refletir sobre o trabalho docente, como estão sendo desenvolvidas as práticas de leitura e escrita para que os alunos avancem nas suas aprendizagens e como está ocorrendo o processo de transição do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, uma vez que historicamente a formação e atuação do professor estiveram divididas entre professor generalista e especialista, e até o momento não é possível apontar alteração com relação a esta situação apesar dos ciclos já existirem em diferentes redes já a algum tempo.

Os procedimentos de análise basearam-se nos conceitos de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesosistema e os processos de leitura e escrita. Os documentos da escola, relacionados ao currículo e avaliação contribuíram para identificar as propostas de trabalho do ciclo interdisciplinar, assim como as observações, os questionários e as produções dos estudantes da turma selecionada. O referencial teórico principal para essa análise foi proveniente dos estudos de Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky.

O desenvolvimento da pesquisa, confirmou as hipóteses apresentadas inicialmente referentes às práticas docentes, no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita, e com relação à organização do trabalho pedagógico, com base nas concepções do ciclo e do trabalho interdisciplinar foi possível observar que apesar do longo processo da implantação dos ciclos

na rede municipal de ensino de São Paulo, existe considerável dificuldade de apropriação do conceito, uma vez que as práticas continuam individualizadas, marcadas pela divisão entre professores generalistas e especialistas que cobram papéis diferenciados dos estudantes.

Os resultados da pesquisa podem contribuir com as demais pesquisas já realizadas sobre a organização da escola organizada em ciclos de aprendizagens. Com foco nas práticas desenvolvidas no ciclo interdisciplinar com relação à leitura e à escrita, e ao processo de transição do fundamental I para o fundamental II. Apesar dos documentos orientadores do currículo apresentarem uma proposta metodológica que considera o trabalho com a língua, a produção textual e a leitura voltados para os aspectos sociais que envolvem o entorno da escola, sugerirem uma diversidade de gêneros e o desenvolvimento de um trabalho coletivo as observações, a análise da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os questionários aplicados para alunos e professores, os processos de avaliação interna e externa, analisados com base no referencial teórico dos estudos de Sacristán e Braslavsky, apontam que apesar da proposta do ciclo já perdurar por alguns anos na rede municipal de ensino de São Paulo, o processo de formação do professor ainda dificulta mudanças significativas na prática da sala de aula.

O primeiro capítulo se refere ao mapeamento bibliográfico realizado em Universidades de referência como USP, UNICAMP, UFMG, UEL E PUC de São Paulo. O segundo capítulo aborda os conceitos relativos à leitura e escrita estabelecidos no Currículo da Cidade, e em outros documentos elaborados pelas políticas públicas que tratam da organização dos ciclos de aprendizagens. Também são apresentados conceitos fundamentais orientadores desta pesquisa: de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesossistema e os processos de leitura e escrita utilizando como referencial teórico principal os conceitos apresentados por Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky. O terceiro capítulo discute as “Políticas: Organização escolar versus reformas educacionais e a formação do professor”. O quarto capítulo aborda a definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa, análise e seleção da escola e o último capítulo apresenta os dados da pesquisa referente às observações e questionários aplicados aos alunos e professores no período de 2018 a 2022. A descrição de cada capítulo foi detalhada no capítulo 4, no item 4.8, sobre a organização da pesquisa.

## Capítulo 1 – Mapeamento Bibliográfico

Neste capítulo serão apresentadas as pesquisas relativas ao mapeamento bibliográfico realizado a partir das palavras chaves: prática docente, passagem de Ciclos, rendimento escolar, ciclos de aprendizagem, ciclo interdisciplinar e leitura e escrita. Esse mapeamento trouxe inicialmente vários títulos, tornando necessário o uso de alguns critérios para uma seleção mais adequada na direção dos interesses da pesquisa. Os critérios utilizados conforme a organização das bibliotecas de cada Universidade foram: a) um período de vinte anos em decorrência do fato de que a organização da rede municipal paulista em ciclos data de 1992, limitando a busca por pesquisas realizadas dentro do período de vigência dessa política educacional e, b) área de concentração, no caso, educação e assunto.

Foram utilizados os repositórios de teses e dissertações da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de São Paulo (USP), UNICAMP, UNESP, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e PUC/SP. O critério para a pesquisa ser realizada no banco de cada universidade foi a confiabilidade dos dados que esses bancos podem ter, em detrimento dos que agrupam dados de várias instituições, que devido à sua própria abrangência pode não conter todas as pesquisas de uma determinada faculdade ou algum tipo de inconsistência. Apesar do número significativo de pesquisas em cada mapeamento, muitos trabalhos resultantes da palavra-chave não estavam diretamente relacionados ao foco dessa pesquisa, então muitos foram descartados. A partir dos resultados foram construídas as tabelas apresentadas a seguir.

Na Universidade Estadual de Londrina o mapeamento foi realizado no campo biblioteca, catálogo da biblioteca e consulta (Tabela 1).

**Tabela 1- Mapeamento Bibliográfico - Sistema de Biblioteca da UEL**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Prática Docente	92	36	128
Leitura e Escrita	48	08	56
Passagem de Ciclo	02	0	02
Rendimento Escolar	22	06	28
Ciclo Interdisciplinar	02	0	02
Total	166	50	216

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

Entre os anos de 2010 a 2019, foram encontrados um maior número de pesquisas sobre prática docente e pesquisas que tratam sobre leitura e escrita, com crescente foco nas séries iniciais do ensino fundamental. Muitas pesquisas também abordaram a situação do quarto e quinto ano do ensino fundamental, considerando inicialmente os baixos resultados desses alunos nas avaliações externas. As palavras-chave: referentes à passagem de ciclo e ciclo interdisciplinar, trouxeram poucas pesquisas, como pode ser observado, provavelmente porque, ao contrário do que estava acontecendo em São Paulo desde 1983 com a implantação do Ciclo Básico, esse não era um tema relevante por não ser a estrutura vigente no Estado do Paraná.

O próximo mapeamento foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, (Tabela 2). Conforme a organização da biblioteca da instituição, utilizei o campo repositório institucional e selecionei o assunto Educação para cada palavra chave. Esse mapeamento não resultou em pesquisas que se aproximam do objeto de estudo, práticas de leitura e escrita no ciclo interdisciplinar.

**Tabela 2 - Mapeamento Bibliográfico - Repositório de Teses e Dissertações da UFMG**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Prática Docente	818	493	1.311
Leitura e Escrita	865	493	1.358
Passagem de Ciclo	815	489	1.304
Rendimento Escolar	777	475	1.252
Ciclo Interdisciplinar	671	439	1.110
Total	3.946	2.389	6.335

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

O mapeamento das pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo (Tabela 3) foi realizado a partir do portal de teses e dissertações da USP, no item acervos documentos.

**Tabela 3 - Mapeamento Bibliográfico - Biblioteca Digital USP**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Prática Docente	84	79	163
Leitura e Escrita	69	36	105
Passagem de Ciclo	01	0	01
Rendimento Escolar	35	22	57

Ciclo Interdisciplinar	01	02	03
Total	190	139	329

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

O mapeamento que segue abaixo (Tabela 4) foi desenvolvido selecionando o repositório institucional da biblioteca e posteriormente, educação.

**Tabela 4 - Mapeamento Bibliográfico - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - UNESP**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Pratica Docente	685	275	960
Leitura e Escrita	699	280	979
Passagem de Ciclo	699	280	979
Rendimento Escolar	683	275	958
Ciclo Interdisciplinar	582	249	831
Total	3.348	1.359	4.707

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

O mapeamento na biblioteca da Unicamp (Tabela 5) seguiu a partir do repositório de produção científica e intelectual da Unicamp e Educação. Na palavra chave ciclo interdisciplinar foi preciso utilizar outros filtros para ampliar o mapeamento, no campo assunto, portanto foram utilizados também: aprendizagem, interdisciplinaridade, leitura, ensino fundamental e currículo.

**Tabela 5 - Mapeamento Bibliográfico - Sistema Bibliotecas UNICAMP**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Pratica Docente	68	88	156
Leitura e Escrita	282	239	521
Passagem de Ciclo	307	254	561
Rendimento Escolar	58	40	98
Ciclo Interdisciplinar	40	26	66
Total	755	647	1.402

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

Desse mapeamento destaca-se um estudo referente a passagem de uma turma do quinto para o sexto ano, pesquisa referente ao processo da implantação da reforma educacional na década de 1990 que resulta na implantação dos ciclos e uma pesquisa referente às formas de leitura no ensino básico, parte importante do desenvolvimento da pesquisa a respeito do

processo de transição do fundamental I para o fundamental II.

O mapeamento realizado no TED/PUC-SP (Tabela 6) foi feito com os filtros CNPQ – Ciências da Educação, ano e área de concentração de Ciências Humanas/Educação.

**Tabela 6 - Mapeamento Bibliográfico - TEDE - PUC/SP**

<i>Palavra Chave</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>
Prática Docente	518	120	638
Leitura e Escrita	147	61	208
Passagem de Ciclo	175	61	236
Rendimento Escolar	729	336	1.065
Ciclo Interdisciplinar	380	226	606
Total	1.949	804	1.853

Fonte: elaboração da autora a partir do mapeamento (atualizado em abril/2021)

O mapeamento realizado nas diferentes Universidades com base nas palavras chaves, será apresentado agrupado, conforme a proximidade dos temas e objetivos dos trabalhos relacionados aos conceitos que serão abordados logo na sequência, e que são referência para análise das observações de campo da pesquisa.

O primeiro agrupamento trata das pesquisas que abordaram a questão do ciclo de aprendizagem. Nessa perspectiva sobre a questão da organização da escola sob o regime de ciclos de aprendizagem, Roger Marchesini de Quadros Souza (2004), realizou uma pesquisa em duas escolas da rede estadual de São Paulo, envolvendo professores, coordenação pedagógica e direção, abordando os impactos da política educacional na organização do trabalho docente. No caso, o regime de ciclos com progressão continuada, considerando as mudanças explícitas, como por exemplo, o agrupamento das séries e as mudanças implícitas que incorrem sobre a organização do tempo escolar, períodos diários, semanais, mensais e anuais da escola (SOUZA, 2004, p. 11). Para o pesquisador, o que mais chamou a atenção dos educadores foi a mudança explícita relacionada ao agrupamento das séries e a não reprovação. De acordo com Souza (2004) mudanças na política educacional podem gerar conflitos expressados “por meio da continuidade de algumas práticas já consolidadas, de sua acomodação à nova organização do trabalho escolar ou da implantação de novas práticas decorrentes da reforma” (SOUZA, 2004, p. 12).

Com base nos conceitos de capital social, capital cultural e habitus, a pesquisa de (SOUZA, 2004), apresenta uma série de elementos sobre as concepções dos professores de

acordo com sua origem, sua experiência profissional e sua formação e de que forma esses profissionais interpretaram a nova organização escolar. E a partir de uma hipótese inicial de que a implantação da referida reforma alteraria significativamente a organização do tempo escolar e que geraria um impacto direto no capital cultural e habitus dos professores, o autor apresenta dados sobre como parte do capital cultural e dos habitus docentes estão alicerçados na meritocracia, na autoridade pedagógica e na valorização dos conteúdos escolares, e que são geradores de sua ação (SOUZA, 2004, p. 24). No decorrer das entrevistas foi possível detectar na fala dos professores a ideia de que “antigamente tudo era mais difícil”, então, ter uma boa nota era resultado de um grande mérito, e que a progressão continuada, por sua vez, facilita bastante, uma vez que o aluno é avaliado por tudo. Várias atividades são aplicadas para que ele tenha uma nota. Então o mérito não é mais do aluno e sim do sistema que facilita o resultado, e a avaliação é do conteúdo, várias atividades para ver se aprendeu o conteúdo.

Marcia Aparecida Jacomini (2008), com a pesquisa “Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na rede municipal de ensino de São Paulo”, apresenta os dados, as análises e as interpretações de uma pesquisa sobre a concepção de pais e de alunos do ensino fundamental, sobre a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada. A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, foi realizada em duas escolas municipais de São Paulo durante um ano letivo. A coleta de dados consistiu em observações do cotidiano escolar e entrevistas com 28 alunos e 28 pais, num total de 56 sujeitos. Os dados mostraram que pais e alunos das escolas municipais de São Paulo, compreendem a organização do ensino municipal como um ensino seriado, com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo e a maioria posicionou-se contra a progressão continuada. Os pais e os alunos, a princípio, justificaram a defesa da reprovação anual pela crença de que ela é necessária para pressionar os alunos a estudarem, e de que os alunos têm melhor aprendizagem com a existência da reprovação; porém, no decorrer da pesquisa revelaram que acreditavam que o fim da reprovação poderia contribuir para a permanência na escola dos sujeitos das classes menos favorecidas, garantindo o direito à educação.

Outro tema, o da avaliação, foi focalizado por Maristela Gallo Romanini (2007) em seu trabalho “Avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo”. A pesquisa buscou analisar o papel da avaliação e a influência de mecanismos intra e extra-institucionais no processo de tomada de decisão no interior das unidades escolares, sobre a progressão ou não dos alunos no final do 1º Ciclo do Ensino Fundamental num regime de Progressão Continuada. A pesquisadora concluiu que mecanismos e procedimentos institucionais acabam por sobrepor-se à sistemática da

avaliação, acompanhamento e diagnóstico dos alunos, conduzidos pelos professores em sala de aula.

Bruna da Silva Bezerra (2009), com o objetivo de “identificar como os professores estão reconstruindo sua profissionalidade no contexto da organização do ensino em ciclos”, desenvolveu uma pesquisa documental e de trabalho de campo em uma escola vinculada à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A autora aponta questões que tratam sobre o sentimento de despreparo e ausência de saber dos professores diante do ciclo envolvendo os seguintes assuntos: o mal-estar docente no contexto dos ciclos; a desvalorização de seus saberes; a sensação de despreparo para atuar sob essa organização e a resistência ao novo regime” (BEZERRA, 2009, p.11). Discute também a situação da prática docente, no contexto da organização da escola em ciclos, considerando a existência de uma mescla entre o regime seriado e o de ciclos, sendo assim, um sistema miscigenado e dessa forma procura entender como o professor se apropria da lógica de ciclos e produz seus saberes com a seguinte pergunta central: Que saberes são mobilizados e criados pelo professor em seu trabalho pedagógico para atuar diante dos desafios desencadeados pela reorganização do ensino em ciclos com progressão continuada? (BEZERRA, 2009, p.19)

Para responder essa questão central, Bezerra (2009) retoma em sua pesquisa as discussões na organização da política educacional brasileira, com relação à necessidade de diminuir a repetência, e as propostas que foram surgindo em diferentes décadas no país até a efetivação do ciclo de aprendizagem a partir da década de 1990 como proposta da LDB de 1996, e propõe uma análise sobre a trajetória formativa do professor que sofreu alterações naquilo que tinha sido proposto na gestão de Luiza Erundina (entre 1989 e 1992), com o programa de formação de educadores e a proposta de reorganização curricular. De acordo com a autora, nos próximos governos o pensamento reflexivo proposto inicialmente foi substituído por uma retomada de uma formação técnica, e a questão do ciclo deixou de ser prioridade nas orientações da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma a ausência de uma formação e reflexão mais aprofundada propiciou o esvaziamento do conceito. As dificuldades na organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas e com base em diferentes pesquisas, apontam como a concepção dos professores referente aos ciclos centrou-se em aspectos negativos, principalmente a questão da não reprovação. Ao mesmo tempo o professor, com a preocupação de que o aluno aprenda, não apenas recorre às práticas provenientes do sistema seriado como também, cria novas alternativas de atuação, porém num contexto individualizado, sem o envolvimento com o trabalho coletivo proposto na organização do ciclo. Entretanto mesmo diante de um quadro com tantas variantes, a autora, com base em

alguns trabalhos de pesquisa e em sua própria pesquisa de campo, afirma que “diante dos desafios colocados pela implantação dos ciclos, como a progressão continuada, os professores têm atribuído novos significados ao seu trabalho, construído novos saberes, mudado de postura e desenvolvido estratégias e táticas em favor da aprendizagem dos alunos”. (BEZERRA, 2009, p.47)

Um outro trabalho que oferece alguns elementos para essa discussão é o de Isabela Bileck Cunha (2007), sobre *A postura docente diante dos Ciclos de Aprendizagem*. A autora aponta algumas questões importantes sobre as práticas escolares na organização por Ciclos: poderia um professor que usava predominantemente como estímulo ao aluno a atribuição de conceitos (notas), manter essa prática dentro de um regime ciclado? Há como ignorar a presença de alunos com diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma sala de aula? As práticas de ensino podem seguir simplesmente uma previsão idealizada pelo professor, se alguns alunos não a acompanham? Essas questões são relevantes e foram respondidas a partir de entrevistas com os professores do 1º ao 4º ano, observação dos horários coletivos, vivências da sala de aula a partir dos relatos das professoras. A pesquisa mostrou algumas insatisfações dos professores com relação ao ciclo, mas também algumas mudanças na concepção de avaliação e das práticas de sala de aula, relacionadas ao uso de sondagem e trabalho com agrupamentos. Nas entrevistas realizadas surgiu a ideia de que agora é necessário levar em consideração tudo o que o aluno produz durante o bimestre. A conclusão da autora a partir dessas entrevistas foi que:

Nos diferentes depoimentos, percebeu-se dentro da realidade da E.M.E.F. “Prof.<sup>a</sup> Maria Couto” que, em sua grande maioria, as docentes reconhecem a importância dos ciclos para a inclusão dos alunos com dificuldades. Da mesma forma, observou-se por uma análise das entrevistas, que tampouco o trabalho em sala é caracterizado como seriado. Ainda que revelem a persistência de práticas usadas no regime seriado, estas ganham novo sentido e adaptações no regime atual. (CUNHA, 2007, p. 127)

A pesquisa de Isabel Cristina Rodrigues (2010) apresenta questões importantes sobre como alunos do ensino fundamental, entre o terceiro e quarto anos com defasagem de aprendizagem são analisados nos conselhos de classe. Essa pesquisa foi desenvolvida considerando o período de 1997 a 2008 de vigência do ciclo de aprendizagem. A autora concluiu que, “mesmo dinamizando a prática pedagógica ou propondo outros critérios de composição das turmas, o que ocorre é um movimento de inércia que reforça a constante busca pela homogeneização do alunado” (RODRIGUES, 2010, p.8). Para a autora, o fracasso escolar ainda é questão de contínuo debate na realidade educacional. Durante o acompanhamento das reuniões de Conselho de Classe, a situação dos alunos que apresentavam dificuldade ou defasagem na leitura e escrita eram analisadas a partir das seguintes considerações:

O aluno ser permanente (já ter sido reprovado), não tem diagnóstico, tem deficiência, problema de fono ou psicológico, desorganizado, problema com faltas, falta apoio da família, não concluiu as atividades, dificuldade em matemática, comportamento apático, agressivo e dificuldade em língua portuguesa, sendo que estes dois últimos atingiram entre 30% a 40% dos registros. (RODRIGUES, 2010, p. 114)

De acordo com a autora a Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP):

Orientava os professores para que os mesmos indicassem não somente as queixas, mas que considerassem aspectos positivos em relação aos alunos. O intuito de tal orientação era para que se considerasse o desenvolvimento global do aluno. Do total de informações que foram levantadas (em números absolutos) foram mencionadas 3144 queixas, contra 572 aspectos positivos, (RODRIGUES, 2010, p. 115)

Sobre os aspectos positivos o que aparece com maior relevância são as questões comportamentais, o aluno “gosta de atividades corporais, gosta de jogos, gosta de ouvir história, avançou na matemática, gosta de desenhar e pintar, boa oralidade, realiza atividades da sala, caprichoso com seus pertences, bom comportamento, esforçado e avançou na leitura e escrita” (RODRIGUES, 2010, p.115), mostrando que a concepção de avaliação que deveria fazer parte do ciclo não faz parte da realidade do processo escolar, o aluno continua sendo o responsável por sua aprendizagem. Por outro lado, a autora assinala também que, a partir de 2003, com a implantação de discussões conceituais sobre o ciclo nos processos de formação e organização escolar, alguns dos conceitos citados acima foram sendo introduzidos nos conselhos de classe dando lugar a uma reflexão maior sobre os processos de leitura e escrita, além de uma reorganização dos agrupamentos dos alunos fazendo com que os ciclos tornassem mais flexível o processo de aprendizagem, resultando no encaminhamento cada vez menor de alunos para o conselho de classe.

Sérgio Eduardo Gomes Silva (2015) também desenvolveu uma pesquisa relacionada a organização da escola no regime de ciclos de aprendizagem, com o objetivo de compreender as concepções dos professores da rede municipal de educação de Presidente Prudente, em São Paulo sobre o regime de progressão continuada, quinze anos após sua implantação. Com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram selecionadas duas escolas que apresentaram os maiores índices do município, e duas escolas com nível abaixo da média, sendo as menos pontuadas. Um questionário do tipo Likert foi utilizado para coletar as concepções dos professores. Uma das categorias que compõem o rol de questões sobre as percepções dos professores buscava compreender se para eles a progressão continuada contribuiu para diminuir os índices de repetência e evasão. De acordo com as respostas, apenas 24% concordou totalmente, 23% concordou parcialmente, 23% não concordou nem discordou, 15% discordou parcialmente e 15% discordou totalmente. Outro dado apresentado pelo autor

é que “ao serem questionados sobre o conceito de progressão continuada adotada no município estar atrelada à ideia de aprovação automática, os dados fornecidos pelos professores apontaram que 76% estão entre os que concordam com a afirmação. Destes, 53% afirmam concordar totalmente” (SILVA, 2015, p.110). Para as questões sobre: “Se a progressão continuada colaborou para o aumento da indisciplina na escola? A progressão continuada desmotivou os alunos para aprenderem? A progressão continuada tirou a autoridade do professor? 53% concordaram totalmente”. (SILVA, 2015, p. 116)

Por fim, sobre os ciclos, Caio Augusto Carvalho Alves (2016) fez uma análise referente a maneira como os professores passaram a organizar seu trabalho em decorrência das reformas da rede pública do estado de São Paulo entre 1980 e 2010. Os dados analisados foram extraídos das entrevistas feitas com quatro professores da rede pública estadual de São Paulo: três em vias de aposentadoria, que ingressaram na carreira docente antes de 1980, e um, em período intermediário de carreira, ingressante na década de 2000.

Uma característica de todos os entrevistados é que a docência não era uma opção inicial, devido a situação socioeconômica, uma licenciatura foi o mais viável e a entrada na educação uma consequência desse processo, uma possibilidade de ascensão social. A organização da rede em ciclos aparece como benéfica, porque estendia direitos para os alunos, porém ao mesmo tempo, segundo os pesquisados foi implantado de forma confusa e muitas vezes o professor precisa fazer adequações porque o aluno não pode passar sem saber escrever (ALVES, 2016, p. 109).

Também aparece nas falas dos participantes da pesquisa um certo saudosismo da escola em que estudaram no passado, principalmente dos professores que já estavam prestes a se aposentar (ALVES, 2016, p. 114). Uma outra questão apontada na pesquisa é sobre a formação, um dos profissionais entrevistados declara que, apesar do sistema mudar, o estado não garante formação para que possam se adequar a mudança, isso fica a cargo da formação continuada, muitas vezes, custeada pelo próprio professor. (ALVES, 2016, p. 119)

A pesquisa desenvolvida por Alves (2016) revela a existência de “ambivalência das práticas, que oscilam nas dicotomias entre o instituído e o praticado, a formação atual e a formação antiga, e o perfil de professor moderno é tradicional” (ALVES, 2016, p.124). Apesar de todos os entrevistados relatarem que acham que o novo modelo possibilita inclusão dos alunos, também reclamam da forma que foi estruturado, da falta de participação das famílias, dos conflitos e falta de interesse dos alunos, que muitas vezes o sistema apenas promove sem que o aluno aprenda. (ALVES, 2016, p. 145)

As pesquisas apresentadas a respeito da escola organizada em ciclos mostram que a política gerou mais acomodação do que alteração nas práticas desenvolvidas no interior da

escola e esses elementos corroboram com a ideia de que a organização do regime em ciclos, apesar de um longo período, ainda enfrenta sérios problemas relacionados com sua concepção e conseqüentemente interferindo nas práticas pedagógicas.

Outro conceito importante para esta pesquisa é o de interdisciplinaridade, extremamente relevante para o ciclo interdisciplinar. Apresento o resultado de algumas pesquisas que sinalizam aspectos importantes sobre este conceito na organização da proposta pedagógica da rede municipal de São Paulo.

A tese desenvolvida por Elza de Lima Ferrari (2007), “Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do ciclo II do ensino fundamental”, teve como preocupação os dados iniciais das avaliações externas, que apresentam defasagem com relação à leitura e escrita. Investigou as possibilidades e os obstáculos de implementação sob o viés do discurso dos educadores de três escolas públicas de São Paulo - uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola de aplicação. Os sujeitos dessa pesquisa são educadores que responderam a um questionário escrito sobre a temática e participaram das reuniões coletivas durante o ano de 2005. A pesquisa também foi efetuada com alunos do final do Ciclo II, que responderam a um questionário, posteriormente submetido à análise quantitativa e à avaliação diagnóstica da compreensão da escrita, somados à apresentação de resultados do SARESP e SAEB 2005. O resultado da análise dos discursos dos educadores, demonstrou que a interdisciplinaridade é concebida como uma abordagem significativa do conhecimento, assemelhando-se aos conceitos de Japiassu (1976) e Fazenda (1979). Por outro lado, ainda existem muitas dúvidas conceituais sobre o tema que, a despeito de sua referida importância, é pouco recorrente no cotidiano escolar. A dificuldade em estabelecer consensos sobre as concepções de interdisciplinaridade que subsidiam as práticas adotadas, acrescentada à dificuldade de avaliar, de forma coerente, seus resultados no processo de ensino e aprendizagem se revelaram como obstáculos ao sucesso da prática interdisciplinar. A ausência na produção textual dos alunos, de problemas de coesão e coerência, bem como os resultados acima da média indicados pelo SARESP e SAEB 2005 sugerem que as três escolas pesquisadas realizam um trabalho pedagógico voltado para as necessidades de aprendizagem do aluno, embora a concretização de um currículo interdisciplinar ainda exija mudanças nas políticas educacionais e fundamentação entre educadores, educandos e comunidade escolar.

A pesquisa de Lislayne Carneiro (2015) teve como foco a visão dos professores sobre a implantação de uma política pública, o Projeto Mais Educação São Paulo e a decorrente reorganização dos Ciclos em: Ciclo de alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral. Essa pesquisa apresenta as opiniões dos professores obtidas com base em entrevistas e

observações do Conselho de Classe e reuniões de formação durante seis meses. O objetivo da pesquisa foi analisar a implementação dos elementos da reforma curricular no ambiente escolar e a atuação docente no processo de implementação do Ciclo Interdisciplinar. A questão investigada por meio dos procedimentos da pesquisa foi: Como os conceitos da reforma curricular e os elementos adotados para a sua implementação estão sendo vistos pelos professores como instrumentos que qualificam a melhoria do processo de ensino e alteram suas práticas?

De acordo com Carneiro (2015), a reforma curricular proposta pelo Ciclo Interdisciplinar oportuniza uma renovação na prática docente e fortalece as estratégias pedagógicas de trabalho. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas com os professores para entender qual era o olhar docente sobre a implantação da reforma. Para a autora, a reforma curricular e a implantação do ciclo interdisciplinar aconteceram considerando elementos inovadores e contou com o engajamento dos professores. Nessa composição, o processo ensino-aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar recebeu os alunos dos anos iniciais e os preparou para o fechamento do Ensino Fundamental, formando os alunos que irão para os anos finais. E ainda, “o trabalho pedagógico proposto para o ciclo central reorganiza a ideia de ciclo central e fundamental para criar uma identidade baseada na teoria interdisciplinar por meio da docência compartilhada e atividades integradas exigindo a reorganização do planejamento e da prática docente”. (CARNEIRO, 2015, p. 55)

Segundo a autora, “se o professor estiver engajado, também, acreditará nos objetivos da reforma curricular e na estratégia de mudança, havendo assim um empenho, compromisso com o trabalho e o aprendizado do aluno por este meio de organização”. (Carneiro, 2015, p. 67) Defende a aula compartilhada, uma das bases do Ciclo Interdisciplinar, como a chave mestra para o sucesso do aluno no ciclo seguinte com os professores polivalentes atuando no Ensino Fundamental II e professor especialista trabalhando com projetos no Ensino Fundamental I. Porém para Carneiro (2015), até então, essa medida tem se tornado apenas uma forma de completar a carga horária do professor, além desse problema somam-se a: falta de internet, que prejudica o registro no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP); falta de tempo e espaço para compartilhar ideias; formação em horários inadequados para o professor e falta de qualidade na infraestrutura. De acordo com a autora, esses elementos comprometem a qualidade da prática docente e conseqüentemente o desenvolvimento da reforma curricular e a organização do Ciclo Interdisciplinar.

Rafaela de Barros Souza (2016) discute o ciclo interdisciplinar no âmbito da reorganização curricular de 2014 com sua pesquisa: “Reorganização curricular e o exercício da

Docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo em 2014”. Apoiada em Popkewitz (1997) e Candau (1999), a autora define reforma como um processo de regulação social. Entre outras questões sua pesquisa apontou que o currículo tem assumido cada vez mais um caráter prescritivo; que os efeitos da reforma de reorganização dos ciclos na prática docente estão expressos na organização dos tempos e espaços escolares; a regência compartilhada e o trabalho por projetos são os componentes mais importantes dentro da proposta do ciclo interdisciplinar e que os professores tiveram muita dificuldade para se adaptar às novas demandas do ciclo.

Arlete Zanetti Soares (2011), com o título “O paradoxo da contribuição das orientações curriculares da Prefeitura do Município de São Paulo para a prática interdisciplinar”, entre outras questões, afirma que apesar da participação dos professores nos grupos de referência na elaboração dos documentos curriculares o Projeto da Secretaria Municipal de São Paulo, “se configura uma detalhada proposta que prescreve como, quando e o que ensinar atrelada às avaliações, incidindo nos passos e procedimentos diários do professor em sala de aula” (SOARES, 2011, p. 76) e ainda que a proposta de:

““Inovação” curricular para a rede municipal não chega à essência do problema educacional, que é o crescente número de alunos com dificuldades de leitura e escrita, com problemas de violência e de indisciplina e com problemas sociais. E isso se dá, porque não se respeita as diferenças individuais de alunos e professores, não se atribui a esses atores o fazer e o pensar a educação com autonomia e em sua totalidade”. (SOARES, 2011, p. 76)

A autora faz uma reflexão sobre a contramão do conceito de interdisciplinaridade adotado nos documentos da prefeitura desde a proposta do Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento. Essa proposta ao mesmo tempo que chama para um trabalho interdisciplinar todas as disciplinas de modo que a defasagem da leitura e escrita seja objeto de trabalho por todas as áreas do conhecimento, apresenta a existência de um documento que orienta e norteia passo a passo os fazeres do professor contradizendo a ideia de espontaneidade e interesse pelo trabalho pedagógico, que fazem parte do conceito de interdisciplinaridade, apontando para uma prescrição e não para um processo de formação e conscientização de uma formação que amplie para além das questões dos conteúdos ou de avaliação. Dessa forma a autora conclui que:

Seja qual for a finalidade da educação, formar para cidadania ou formar para o mercado de trabalho indivíduos criativos, críticos, qualificados, autônomos, auto-motivados que atendam as demandas da sociedade atual, as mudanças introduzidas com a implementação de um novo currículo não devem ficar nos moldes usuais, em que o professor explica, o aluno faz os exercícios, e depois lhe são aplicadas avaliações internas ou externas requerendo-se conteúdos padronizados. Dessa forma, um trabalho interdisciplinar ficaria restrito à integração de conteúdo. (SOARES, 2011, p. 114)

Então desse conjunto de pesquisas que envolve o conceito de interdisciplinaridade e o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar nas Unidades Escolares, de acordo com Soares (2011), é possível concluir que existe uma grande dificuldade para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, porque não existe apropriação do conceito por parte dos professores, pela dificuldade em se adaptar a uma nova organização do ensino, e ainda porque o que os documentos pregam contradizem o conceito de interdisciplinaridade, pois negam autonomia e criatividade fazendo com que os professores caminhem apenas seguindo prescrições. Apenas a pesquisa de Carneiro (2015) apontou que os problemas que envolvem a prática docente no âmbito da reforma são mais de caráter organizacional do que conceitual como a falta de tempo para compartilhar ideias, formação em horários inadequados e até mesmo falta de internet.

Outro eixo muito importante para esta pesquisa são os trabalhos desenvolvidos com foco na aprendizagem da leitura e escrita, que contribuem para a reflexão dos dados encontrados na pesquisa de campo, desenvolvida com os alunos do ciclo interdisciplinar. O aprendizado da leitura e escrita é tema de várias pesquisas, principalmente em decorrência dos resultados baixos apresentados pelos alunos, tanto em avaliações internas quanto externas. Apresento esta temática num contexto cronológico, considerando o recorte temporal do mapeamento bibliográfico, para demonstrar como através dos anos, esta questão permanece como grande preocupação por causa dos resultados de aprendizagem que continuam muito aquém do esperado para cada ano escolar.

Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2001) desenvolveu pesquisa sobre práticas de leitura na escola com base nos relatórios produzidos por professores da região sul-sudeste do Brasil para o concurso Leia Brasil patrocinado pela Fundação Victor Civita em 1997. A autora descreve em sua pesquisa que apesar dos relatórios terem sido produzidos para um concurso, em decorrência da similaridade de muitas propostas de atividades, é possível afirmar que muitas das propostas apresentadas devem ser desenvolvidas em sala de aula. Zappone (2001), elenca algumas formas de leitura mais utilizadas pelos professores, tais como: leitura para o entendimento de um livro, que normalmente é apresentado para a turma como forma de resumo da história, leitura representada a partir de desenhos como um aspecto de renovação da ludicidade. A autora conclui que:

Normalmente os professores utilizam uma concepção estruturalista do texto, sendo que os alunos precisam reproduzir sua compreensão da leitura, deixando de lado o aspecto dialógico do texto, acaba sendo apenas uma reprodução do texto, além da preocupação com a apropriação da gramática. (ZAPPONE, 2001, p. 162)

No ciclo de alfabetização, de acordo com a autora, “a leitura é apresentada mais para o aprendizado das letras e das sílabas, num processo de memorização e não de compreensão do texto e da escrita”. (ZAPPONE, 2001, p. 166)

Outras formas de leitura apresentadas na pesquisa são a leitura silenciosa, oral, individual ou em grupo, e a leitura dramatizada. Nessas práticas, a proficiência na leitura deve demonstrar a capacidade de apropriação do conteúdo do texto pelo aluno. Porém, a pesquisadora aponta que existe uma grande dificuldade na formulação de uma concepção de leitura nas diferentes propostas de atividades, descritas nos relatórios apresentados pelos professores, como por exemplo, a leitura realizada para interpretação do texto e a leitura para estudo dos conteúdos escolares com alguns aspectos interdisciplinares relacionando temas de diferentes disciplinas (ZAPPONE, 2001, p. 167 -179). Uma outra vertente de trabalhos apresentados são os que possuem uma linha cognitiva processual, que de acordo com Zappone, foram em número reduzido e que partem do princípio da valorização do conhecimento prévio e formulação de hipóteses. Por último, a vertente denominada pela autora de político-diagnóstica, com uma abordagem libertária, isto é, a leitura de acordo com a concepção de Paulo Freire, emancipatória.

Para finalizar Zappone (2001) conclui que as concepções dos professores sobre a leitura apontam para um mosaico de influências, mas uma referência constante em mais de 400 trabalhos analisados foi a revista Nova Escola como instrumento de coleta de propostas de atividades e orientação conceitual. (ZAPPONE, 2001, p. 202)

Angela Maria Batista Aparecido (2007) investigou como um grupo de alunos da 4<sup>a</sup>. série estava escrevendo, lendo e compreendendo o que liam e procurou identificar associações entre a leitura, a escrita e a compreensão de texto. Participaram do estudo 134 alunos da 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São José dos Campos. A autora concluiu que, uma parcela significativa dos alunos possuía dificuldade na leitura e escrita e que os alunos que conseguiam desenvolver uma boa escrita também apresentavam boa capacidade na leitura. Margarete Moreno Grigalevicius (2007), no mesmo período com um estudo envolvendo 150 crianças de uma escola pública estadual, verificou que os alunos ainda cometiam um número significativo de erros ortográficos, sendo erros relacionados à fonologia. Ambas as pesquisas realizaram ditados de textos para verificar a escrita dos alunos. Grigalevicius (2007), também apresentou dados do Saresp que demonstravam que um número significativo de alunos tinha grande dificuldade com a leitura e escrita.

Carla Luciana Pereira de Almeida (2009), analisando as estratégias de leitura utilizadas por professores da 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental sob a perspectiva interativa, em uma pesquisa

desenvolvida com três professoras deste ano escolar, aponta que para o aprendizado da leitura, normalmente é utilizado a leitura livre com a oferta de livros em sala de aula para escolha dos alunos, a leitura compartilhada, em rodas de conversa para apresentar a leitura de um livro, leitura da produção dos textos dos alunos com o objetivo da correção ortográfica, leitura feita pela professora para estimular o interesse do aluno. Porém, para a autora faltam objetivos voltados para desenvolver de fato a compreensão do texto, estando as atividades mais voltadas para a decodificação, também não existe compreensão por parte do professor dos fatores cognitivos que envolvem o aprendizado da leitura (ALMEIDA, 2009, p. 87-90). Segundo a autora:

De acordo com os depoimentos, as professoras cumprem seus ofícios com base em: rotinas, cobranças aos alunos e pais, identificação das dificuldades na aprendizagem e de obstáculos enfrentados pela escola, diagnóstico evolutivo das hipóteses de escrita com o objetivo de obter a escrita ortográfica e promover o reconhecimento do código. Entretanto, em relação às práticas de leitura desenvolvidas, estas não se constituem estratégias de leitura, pois não há um ensino sistematizado, envolvendo organização e planejamento. Nesse sentido, não são observados procedimentos que evidenciem o uso contínuo das estratégias, no desenvolvimento da compreensão. (ALMEIDA, 2009, p.98)

Gema Galgani Rodrigues Bezerra (2010) preocupa-se em analisar quais elementos estão envolvidos no processo de leitura e escrita praticados nas aulas das diferentes disciplinas escolares, sua pesquisa envolve uma escola estadual e uma municipal com foco no ensino fundamental. Ela afirma que as dificuldades de leitura e escrita encontradas em alunos de diferentes anos do ensino fundamental, não podem ser explicadas tomando como base elementos separados, como a formação dos professores, condições materiais das escolas, interesse dos alunos e das famílias, envolvimento dos professores nas atividades escolares, mas que existe uma complexidade de fatores que se entrelaçam resultando nas condições de aprendizagem. A autora apoia-se em uma tese de que a escola trabalha separadamente a leitura e a escrita, sendo que num primeiro momento o aluno é orientado a ler e posteriormente a responder questões de entendimento do texto, desta forma passa muito mais tempo tentando decodificar do que refletindo sobre o texto (BEZERRA, 2010, p. 60). Defende ainda que, ao longo do processo de alfabetização o trabalho desenvolvido com a leitura não leva em consideração a ampliação do repertório do aluno para que esse seja capaz de realizar uma leitura com mais compreensão, o que levará o aluno a ser um bom decodificador, na maioria dos casos, porém sem a apropriação do entendimento da leitura, sendo dessa forma, uma leitura mecânica e não reflexiva (BEZERRA, 2010, p. 63), contrária a concepção de leitura pautada na interação leitor-texto-autor. (BEZERRA, 2010, p. 71)

Com relação à escrita, a autora aborda a necessidade de locutores e interlocutores, assim como para a leitura é necessário ter repertório para entendimento do texto. Para a escrita é necessário também o trabalho com diversos textos, com uso de diferentes modelos do gênero textual, para que o aluno dela se aproprie (BEZERRA, 2010, p. 73). A autora critica o trabalho baseado na apropriação de letras, palavras e frases, como se o texto fosse algo mecânico e defende a escrita desde os primeiros anos escolares a partir da apresentação dos textos na sua complexidade, assim como o que se encontra na vida real, a organização metodológica do professor, desconstruindo e construindo o texto em seus diferentes elementos o que levará, ao longo do processo de aprendizagem, a sua apropriação, o uso da revisão, reescrita e releitura (BEZERRA, 2010, p. 75). Esta autora apresenta ainda um conjunto de outros trabalhos voltados para os problemas relacionados a apropriação da leitura e escrita, os quais em sua totalidade concluíram que “prioritariamente, há uma questão de formação teórica deficitária dos professores, relacionadas às dificuldades observadas no sentido de implementar práticas efetivamente voltadas à formação do aluno leitor e produtor de textos” (BEZERRA, 2010, p. 265). Os dados da observação realizada por Bezerra (2010), nas duas Unidades Escolares que fizeram parte da sua pesquisa revelaram que:

Algumas das contingências que identificamos pela análise do diário de campo e que interferem de modo negativo na implementação de um trabalho efetivamente voltado à formação do aluno leitor e produtor de textos foram as seguintes: fundamentação teórica inconsistente dos educadores; precariedade de condições materiais de trabalho; ausência de uma biblioteca em pleno funcionamento; ações didáticas que traduzem, na prática, decisões e opções individuais, pois as discussões coletivas não ultrapassam o nível retórico da exposição e troca de opiniões; frustrações decorrentes do descompasso entre o que os professores gostariam de fazer e o que conseguem de fato realizar; rejeição dos alunos às atividades de leitura (decorrentes de impropriedades metodológicas na proposição das atividades, de resistências pessoais determinadas por histórias pregressas negativas ou, ainda, de valores e interesses incompatíveis com os valorizados pela escola e pela cultura letrada de maneira geral); dificuldades de leitura dos alunos que se traduzem em maus resultados nas avaliações escritas, intensificando sua resistência a atividades nas quais experimentam sistematicamente o sentimento de fracasso e incompetência. (BEZERRA, 2010, p. 267)

Nas entrevistas realizadas com os professores das diferentes áreas, a leitura e a escrita aparecem como preocupação da aprendizagem, sendo que a maioria aponta a falta de capacidade dos alunos neste aspecto, porém identifica uma maior preocupação com a transmissão dos conhecimentos específicos das disciplinas, do que um trabalho que proporcione a apropriação da leitura e escrita e por fim, conclui que as questões diretamente relacionadas aos resultados do aprendizado da leitura e escrita estão relacionados a fatores objetivos, isto é, falta de recursos, número elevado de alunos, tempo de aula etc., como também a fatores

subjetivos voltados para a formação e concepção que cada professor possui sobre os processos de ensino.

Maria de Fátima da Silva (2010), ao discutir na sua pesquisa a questão da leitura e produção de texto, trata da diferença entre redação e produção textual, considerando que o conceito de produção textual implica numa escrita dialógica e na criatividade, contrário do conceito de redação, voltado para uma reprodução textual. Considera que a escola, a partir da apresentação de diferentes textos e leituras, ao longo dos anos, capacita o aluno para a produção textual como se fosse um “dom”, como se o aluno fosse capaz de se apropriar das regras e construção de um texto apenas a partir da apresentação de modelos. Uma outra questão tratada pela autora, é o fato de que a escola normalmente solicita uma produção de texto ao aluno que deverá ser unicamente lida e corrigida pelos professores, por fim reforça a importância da intervenção do adulto na orientação da escrita. (SILVA, 2010, p. 58 -61)

Cristiane Ferreira Auriemo (2012), com o estudo sobre “A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental”, realizado com 9 turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, de cinco escolas públicas municipais de cidade do interior paulista concluiu que, comparando as produções, que existe ênfase nas questões de ordem ortográfica do texto além da excessiva preocupação com a aquisição do código do sistema de escrita. Também foi observado que a releitura do próprio texto não foi valorizada nos momentos oportunos e que não há consenso, entre esses professores, sobre o trabalho didático de escrita e reescrita de textos. Para Auriemo (2012):

A produção de textos parece uma prática já consolidada entre os professores. Observamos que os recursos e as estratégias utilizadas variam; a sequência de figuras, a leitura de textos, a narração de uma história e a leitura e produção de materiais de apoio serviram como incentivo à produção textual nas aulas observadas.

A observação das práticas realizadas pelas professoras no trabalho pedagógico de reescrita de texto nos mostra que, na maioria dos casos, não houve, de fato, um trabalho voltado para a reflexão sobre o texto escrito pelo aluno. (AURIEMO, 2012, p. 41)

Mayara dos Santos Araújo (2012), em sua dissertação sobre “A produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série”, investigou como o professor que atua na 4ª série do ensino fundamental trabalha em sala de aula a produção de textos de forma a levar os alunos às práticas sociais da língua escrita, bem como analisar a mediação do uso da leitura e da escrita no âmbito escolar e social. A autora ressalta a importância da ação docente no processo de orientação da escrita, de acordo com ela, “cabe ao professor planejar as atividades de produção textual, vendo primeiramente qual objetivo que gostaria de alcançar,

como ele vai transmitir aos alunos a realização do texto e por fim, como vai revisar para os alunos reescreverem o texto final.” (Araújo, 2012, p. 44)

Chama a atenção nas práticas apontadas por estudiosos sobre a escrita, que descrevem, que na maioria das vezes, a escola aplica atividades destinadas para a leitura do professor, exercícios repetitivos, sem uma função social (ARAÚJO, 2012, p. 45), como no caso de algumas práticas observadas durante a realização da pesquisa. A importância da ação do professor é destacada por Araújo (2012), apresentando o trabalho de uma professora, que segundo a pesquisadora, é bastante comprometida, gosta de leitura e escreve regularmente, práticas inseridas no cotidiano da sala de aula, principalmente com uma atividade denominada a hora do conto, com uma rotina diária de leitura para os alunos que é complementada por um roteiro com perguntas para reflexão do texto lido. Além da utilização da biblioteca da escola, jornal em sala de aula, trabalhando com cinco exemplares que circulam na sala, roda de leitura, procura utilizar-se de estratégias que favoreçam o contato com o texto, a leitura para o desenvolvimento da escrita, muitas vezes desenvolvida com a estratégia da produção coletiva, (ARAÚJO, 2012, p. 70- 82). Entretanto, muitas vezes as atividades de escrita eram destinadas apenas para a leitura da professora, a correção individual sem uma problematização maior do resultado da escrita, comprometendo assim sua apropriação.

Tatiane Vinhal (2013), com o tema: “A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP”, preocupou-se em investigar os processos educativos, em particular, o ensino da escrita nas 4ªs e 5ªs séries, mediante a análise dos materiais didáticos e a prática docente. Analisou o material do Ler e Escrever do Estado de São Paulo, além de materiais da cidade de Presidente Prudente como proposta para produção textual. A autora discute na sua pesquisa a diferença entre redação e produção textual, sendo que, de acordo com a base teórica utilizada, a redação configura-se numa atividade de reprodução e produção textual de criação. Nas observações realizadas, concluiu que, apesar do trabalho docente conter orientação da utilização de diferentes gêneros textuais, a concepção de produção de texto está muito voltada para a concepção que o professor possui sobre esse aspecto. O que muitas vezes pode resultar apenas na elaboração de redações, no uso do texto como pretexto, na produção apenas com finalidade de leitura pelo professor, além da correção dos erros e em um conceito final. (VINHAL, 2013, p. 77-89).

As observações desenvolvidas nas turmas de 4ªsérie/5ºano e 5ªsérie/6º ano corroboram com as questões descritas anteriormente, de que muitas atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula estão voltadas mais para uma produção de redação, construção de narrativas, sem

diversificação de gêneros, tendo o professor o principal leitor. Perguntado para as professoras envolvidas na pesquisa sobre o que achavam do material fornecido pelo Estado de São Paulo e sobre os livros didáticos do PNLD, as professoras relataram que ambos os materiais necessitavam de complemento para enriquecer o trabalho pedagógico, porém apesar das várias atividades de escrita realizadas com os alunos, poucos souberam dizer quais textos foram produzidos durante o ano letivo, apesar de que muitos alunos entrevistados, disseram produzir textos fora do contexto escolar como história em quadrinhos, poesias e histórias, e com relação ao significado da escrita, alguns declaram ser importante para conseguir um bom trabalho. (VINHAL, 2013, p. 122-132)

Isabel Villa Lobos (2014), em sua tese “Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo”, analisou o material nas seguintes perspectivas: consistência do referencial teórico adotado, existência ou não de evidências da eficácia da didática proposta pela obtenção de resultados favoráveis por diferentes pesquisadores em outros contextos de aplicação, e consenso da comunidade científica sobre a interpretação destes resultados. O trabalho apresenta também os resultados de avaliações e intervenções realizadas com 44 crianças de 7 a 13 anos defasadas na leitura e na escrita, estudantes de escolas públicas de dois municípios da Região Metropolitana de São Paulo que aderiram à alfabetização construtivista. Os resultados das avaliações e intervenções realizadas com as crianças, apontam para a existência de dificuldades comuns na alfabetização, registradas na bibliografia acadêmica sobre o tema, dificuldades que a proposta didática analisada não leva em consideração. Os dados da pesquisa mostram que as crianças estudadas apresentam sequelas de um processo inadequado de alfabetização, compatíveis com uma proposta de alfabetização construtivista semelhante à proposta analisada. Uma destas sequelas é a troca do esforço de decodificação das palavras pela tentativa de adivinhação. Crianças que não são auxiliadas a superar suas dificuldades podem desenvolver soluções equivocadas para os problemas de leitura que não conseguem resolver, tornando estas dificuldades muito maiores do que seriam se tivessem sido esclarecidas logo que surgiram.

Simônica da Costa Ferreira (2015), no estudo “Concepção de produção de texto na escola: os reflexos no ensino da língua materna na sala de 5º ano do ensino fundamental”, investigou o trabalho desenvolvido por quatro professoras e suas concepções sobre o ensino da produção textual, concluiu que as professoras possuem dificuldades em relação ao ensino da produção textual, relacionadas a falta de tempo para o preparo das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, por terem que cumprir um calendário escolar e não conseguem trabalhar de maneira dialógica, além do desinteresse dos alunos entre outros. Também aponta que o ensino

da gramática é mais relevante na organização do texto, normalmente a correção dos textos possui esse foco e não existe uma revisão da produção escrita, as entrevistas realizadas com as professoras revelaram que, possuem uma crença na aprendizagem espontânea, isto é, ao longo do processo de escolarização o contato com diferentes textos, as leituras levariam a uma produção de texto adequada e não seria necessário ensinar produção de texto. De acordo com a autora:

...Analisando o conteúdo das respostas, de maneira geral observamos que as entrevistadas sinalizaram que entendiam a produção textual como um dom (MENEGASSI, 2010), ou seja, não necessita ser ensinada, pois a partir dos conhecimentos que os alunos adquirem em outros momentos com a leitura de diferentes textos, e mesmo na prática de produções cotidianas – também executadas como dom – eles são capazes de construir internamente um repertório que os capacitará a escrever qualquer gênero textual... (FERREIRA, 2015, p. 60)

Maria Ângela Padovani (2017) investigou questões que envolvem a falta de aprendizado dos alunos que chegam ao sexto ano sem o domínio ortográfico da escrita utilizando a teoria de atribuição causal (TCA). Em sua pesquisa, assinala a discriminação social exercida por parte dos professores, e como a escola não oferece acompanhamento adequado às necessidades deste grupo de alunos. A autora também discute os fatores explicativos que envolvem o fracasso do aluno, os internos, aqueles em que os alunos procuram explicar suas dificuldades com argumentos de que não conseguem ou não sabem, influenciando na autoestima que possuem, de forma a internalizar um conceito de que não são capazes, e os fatores externos, ligados à escola e a falta de planejamento ou atuação dos professores, que por sua vez, gera um distanciamento do aluno com relação à escola. PADOVANI (2017), aborda a importância do sexto ano no processo de transição, e como ainda é um período da vida escolar em que ocorre mais reprovação e evasão escolar (PADOVANI, 2017, p. 24). A autora conclui que apesar da recuperação das aprendizagens se dar ao longo do processo de ensino, o sexto ano é um período nodal na vida escolar do aluno.

Com base nos dados apresentados pelas pesquisas que abordaram o tema da leitura e escrita, é possível concluir que o aprendizado da leitura e escrita sofre principalmente pela falta da clareza do professor com relação às estratégias e objetivos, fato esse relacionado a uma formação deficitária, que não proporciona referencial teórico para que o professor possa desenvolver uma reflexão sobre seu trabalho e o trabalho realizado apresenta uma preocupação mais voltada para a decodificação das palavras, correção ortográfica, localização de informação e a escrita desenvolvida com base na apresentação de modelos, que se seguidos resultam na apropriação desses conhecimentos, práticas que distanciam-se de um trabalho dialógico que proporcione compreensão do texto e produção autônoma.

Considerando o exposto até o momento, a pesquisa aqui proposta, sobre o “Ciclo Interdisciplinar: Práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino fundamental I para o Fundamental II, em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo” objetiva, entre outros aspectos, retomar as questões que envolvem os processos de transição na organização atual da escola em ciclos de aprendizagem, questionando se atualmente existe um deslocamento dos problemas relacionados à transição do aluno que antigamente ocorria do 4º para o 5º ano e hoje está ocorrendo do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como tratar das práticas docentes relacionadas ao ensino da leitura e escrita na estrutura dos ciclos de aprendizagens e a observação de uma turma desde o quarto ano até o sexto ano do ensino pode evidenciar práticas que contribuirão para a reflexão das questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao conceito de transição Suely Domingues Romero Hauser (2007), realizou uma revisão bibliográfica estudando a transição da 4ª série para a 5ª série do ensino fundamental com recorte entre 1987 a 2004, os autores das pesquisas analisadas foram Campitelli (1989), Dias-da-Silva (1992), Ferrari (1996), Almeida (1996), Lourencetti (1999), Silva (1999), Sabino (1999), Alves (1999), Lourenço (2000), Bossa (2000), Rangel (2001), Santana (2001), Truzzi (2001), Araújo (2003) e Puchalski (2004) (HAUSER, 2007, p. 28), alguns desses também foco desse trabalho.

Todas as pesquisas analisadas por Hauser (2007), apresentaram reflexões sobre como a estrutura da política educacional favorece a manutenção da separação dos anos escolares dentro do ensino fundamental, também tratou das dificuldades dos professores da 5ª série (atual 6º ano) em saber como direcionar pedagogicamente e se relacionar com os alunos deste ano escolar. De acordo com as pesquisas, os professores da 5ª série (atual 6º ano), normalmente desconsideram o aprendizado anterior, trabalham num ritmo acelerado e não constroem um diálogo com seus alunos. Por outro lado, os alunos durante sua vida escolar são levados a construir um mito sobre o ensino da 5ª série com relação às dificuldades que irão encontrar neste ano escolar, sendo que muitos expuseram nas entrevistas realizadas suas dificuldades em acompanhar os conteúdos, devido ao menor tempo de duração das aulas, e a forma mais acelerada das aulas, em contraposição com o tempo mais lento em conformidade com o ritmo dos alunos até a 4ª série (atual 5º ano do ciclo interdisciplinar). (HAUSER, 2007, p. 29-49)

De acordo com a autora, a transição da 4ª série para a 5ª série (atuais 5ºs e 6ºs anos) não é uma preocupação constante dos professores ou autoridades da educação, porém produz constantes problemas e seus efeitos são sentidos por todos, para Hauser (2007):

Entre esses efeitos estão os aspectos mais comuns apontados em quase todas as pesquisas analisadas: o ritmo de aula e ensino mais lento na 4ª série sem a rigidez e o atropelo do tempo como acontece na 5ª série; a cobrança de maior independência dos alunos na realização das atividades; a presença do autoritarismo na relação professor-aluno, evidenciando um distanciamento entre ambos; maior número de professores e de disciplinas cujos conteúdos quase sempre não apresentam sequência. (HAUSER, 2007, p.50)

E ainda que:

Os resultados de alguns trabalhos demonstraram que a escola de Ensino Fundamental, antigo 1º grau, ainda convive de forma velada com o problema da transição de alunos da 4ª que chegam à 5ª série com tantas expectativas. Esses alunos vêm-se perdidos diante do grande número de mudanças que vão além das pedagógicas ou didáticas e que denunciam a fragilidade na estrutura de ensino cuja organização parece falha e pouco condizente com as determinações legais ou com o que as pesquisas sobre educação apontam como caminhos viáveis. Antes, essa escola parece andar na contramão dos avanços desejáveis. (HAUSER, p. 54)

A pesquisa desenvolvida por Hauser (2007), é importante para a reflexão deste trabalho, uma vez que, apesar da pertinência do tema ao longo do período estudado, a autora detectou que este tema não tem sido o principal objeto de estudo, apesar da sua recorrência ao longo dos anos (HAUSER, 2007, p 52), e principalmente que a questão da transição ainda é um problema a ser resolvido no século XXI.

Nesse mesmo período Marcia Eleane Braghini Deus Deu (2007), pesquisou as relações entre professores dos ciclos I e II do ensino fundamental em duas escolas públicas estaduais da periferia de São Paulo. Participaram da pesquisa 13 professores de Ciclo II da Escola A e 27 professores de Ciclos I e II (12 professores que atuam em classes de 1ª a 4ª séries, 13 que atuam de 5ª a 8ª séries e 2 que atuam nos dois ciclos), além de 1 Coordenadora Pedagógica da Escola B, totalizando 40 professores. Deste total, foram registradas manifestações de 36 professores e da coordenadora pedagógica. Um dos aspectos observados na pesquisa de campo foi de que:

As observações que venho realizando das relações entre professores do Ensino Fundamental I e II levaram-me a supor que a visão que os professores têm de si mesmos, seu trabalho e o trabalho dos colegas de escola parece interferir nessas relações, imprimindo nelas marcas específicas. Registros de ações de formação continuada que venho desenvolvendo com tais professores reúnem indicações fortes de que o grupo de professores do Ensino Fundamental I é visto pelo grupo de professores do Ensino Fundamental II como “figuras maternas”, com pouca formação, o que os impede de preparar o aluno para a etapa seguinte. Em contrapartida, os professores do Ensino Fundamental II são vistos pelo grupo de professores do Ensino Fundamental I como profissionais “distantes e resistentes”, que “não entendem de didática, só pensam nos conteúdos e se julgam superiores”. (DEUS DEU, 2007, p. 118)

De acordo com a pesquisa, o primeiro encontro com os professores resultou na conclusão de que existe uma “identificação, pelo grupo, de que o maior problema é que os dois ciclos do Ensino Fundamental não “falam a mesma língua”. O aluno se sente perdido na passagem de um nível para outro porque, nós, professores, estamos perdidos”. (DEUS DEU,

2007, p. 122) Mas, mesmo apresentando uma concepção separatista, o grupo envolvido com a pesquisa também revela a preocupação com uma necessidade de integração dos diferentes segmentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, porém, o distanciamento entre ambos em decorrência do preconceito e do isolamento, dificulta o trabalho coletivo no aspecto de uma organização de trabalho que contribua para o processo de transição do fundamental I para o fundamental II, uma vez que a pesquisa aponta que “professores do Ciclo II afirmam que “alfabetizar” é tarefa que eles desconhecem e é exclusiva do professor do Ciclo I”. (DEUS DEU, 2007, p. 159)

Rafael dos Santos Borges (2008), estudou sobre o declínio de desempenho escolar no ciclo II, dos alunos que possuíam desempenho satisfatório no Ciclo I. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais, uma central e outra periférica, e em ambas as escolas durante as entrevistas realizadas com os alunos, eles relatam que no Ciclo I os professores eram mais bonzinhos, mais próximos, e que entre os alunos não tinha tanta amizade e que por isso prestavam mais atenção nas aulas. No Ciclo II, normalmente não tinham interesse pelas aulas, sentiam-se perdidos com a quantidade de professores, muitas vezes percebiam que os professores não organizavam suas aulas e que também se envolviam com muitas amizades proporcionando mais distrações (BORGES, 2008, p. 93-99). E por outro lado, os alunos no Ciclo II ainda revelam que o mais importante é copiar a lição, que normalmente os professores não fazem avaliação, mas se tiver lição no caderno não repete de ano, (BORGES, 2008, p. 120) questão importantíssima sobre a organização da avaliação e do trabalho pedagógico do professor que implica diretamente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Além disso, todas as questões citadas na pesquisa, indicam que na escola periférica, os problemas tendem a ser pontuais, e que a escola central é considerada pelos alunos entrevistados, mais organizada e com um conteúdo mais avançado. Com base no resultado das entrevistas com alunos Borges (2008), conclui que:

Entre os 94 alunos pesquisados por prontuários, nenhum superou o insucesso do Ciclo I durante o Ciclo II;

Mas foram 54 alunos que configuraram algum tipo de declínio;

A “progressão continuada” do processo ensino-aprendizagem não se consolida na prática. A própria reorganização e municipalização das escolas, não permitiram a continuidade progressiva do aprendizado. As escolas de ciclo I (prioridade das prefeituras) e as de ciclo II (prioridade estadual) não se comunicam, nem interagem. O quinto ano constitui uma ruptura para os alunos e os que chegam ao oitavo ano são os “sobreviventes escolares”, no caso dos alunos pesquisados, são os marcados por alguma manifestação de fracasso escolar;

Os alunos estão distantes da necessidade concreta de conquistar um diploma que garanta melhor inserção no mercado de trabalho, assim como continuidade da trajetória escolar, como a carreira acadêmica e cursos superiores também estão distante;

A escola torna-se o centro da vida das relações sociais para os alunos em tal fase da vida e de da experiência escolar, porém, o trabalho escolar é vazio de significados para os alunos nesse momento: "...é enfadonho e dá preguiça";  
A escolaridade obrigatória significa que estar na escola, não só para os alunos, mas para sociedade, é estar ou não incluso socialmente. (BORGES, 2008, p. 137)

Esses dados são importantes, uma vez que corroboram com as pesquisas apresentadas neste mapeamento bibliográfico referentes a transição do ensino fundamental I para o fundamental II, no aspecto da falta de organização do sistema educacional, no sentido do acompanhamento desse processo. E ainda, a fala dos alunos sobre as dificuldades encontradas nos diferentes ciclos.

A pesquisa de Renata Sales de Moraes (2015), com tema "Desafios ao Educador na Transição do Quinto para o Sexto ano nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Uma proposta de formação", com base em Hauser (2007), já citada, Domingues (1985) Dias-da-Silva (1997) que serão discutidas adiante juntamente com os dados da sua observação em uma escola da rede estadual de São Paulo, atuando especificamente com professores do sexto ano, reflete os elementos que contribuem para a permanência dos problemas que envolvem a transição do fundamental I para o fundamental II. Apontam que falta ao professor do fundamental II, consideração relacionada às características tão específicas desse período, como o aumento do número de professores, que leva a perda de referência. Questões relacionadas à idade, ao fato de que muitas vezes quem "escolhe" um quinto ano (atual sexto ano) normalmente é o último na classificação e não fez por opção, entre outros fatores que já foram discutidos até o momento. (BORGES, 2015, p 21-27)

Áurea Rodrigues Nunes (2018) desenvolveu pesquisa referente a transição do quinto para o sexto ano em uma escola da rede municipal localizada no bairro Campo Limpo, na cidade de São Paulo, envolvendo a organização da docência compartilhada nesse processo. Nunes (2018), descreve que os professores entrevistados, todos professores especialistas, normalmente escolhem o trabalho com a docência compartilhada em decorrência da questão salarial, por ser uma possibilidade de compor jornada. Dessa situação, é necessário investigar um pouco mais, o quanto este fator influi na organização do trabalho pedagógico. A autora também relata que uma das maiores dificuldades para a organização da docência compartilhada é a falta de tempo para os professores se reunirem para discutir um trabalho coletivo. Mas apesar da escolha das aulas compartilhadas, a princípio estarem relacionadas principalmente a questão salarial e a falta de tempo para organizar o trabalho coletivo, todos relatam que aprenderam muito durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. (NUNES, 2018, p. 84-87)

Apesar dos professores participantes da pesquisa reconhecerem que a docência compartilhada possibilita conhecer mais as práticas do fundamental I e com base nesse conhecimento é possível ampliar sua reflexão sobre o trabalho com o aluno recém ingresso no fundamental II, por outro lado, também apresentam no seu discurso o fato do aluno do fundamental I, ter apenas um professor que os colocam sob sua tutela o que não acontece no fundamental II, o aluno no fundamental II tem que lidar com vários professores, sendo que não tinham o hábito de se organizar para várias matérias, e apesar dessa consciência, acabam naturalizando os problemas existentes no 6º ano e não propõe uma resolução para tais questões de forma a melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II. (NUNES, 2018, p. 91-94)

Sobre a passagem do quinto para o sexto ano a autora conclui que:

Sobre a passagem do quinto para o sexto ano, a pesquisa revela que esse processo ainda continua sendo um momento difícil tanto para professores(as), como para alunos(as) e que a maior contribuição da DC realizada no quinto ano para esse momento de transição está no fato dela proporcionar o encontro dos professores especialistas com os alunos antes deles os receberem no sexto ano, pois segundo os depoimentos apresentados, ela oportuniza o conhecimento acerca de como o aluno é em termos de comportamento e de interação no e com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o grupo de entrevistados, esse encontro antecipado permite que o aluno também conheça o professor dos anos finais e, isso favorece a relação futura, positiva a construção da relação professor/aluno, quebrando possíveis barreiras. Nesse sentido a DC é um meio de se estabelecer um vínculo inicial, passo importante para transformar positivamente o processo de transição. (NUNES, 2018, p. 121)

Além das pesquisas citadas em decorrência do mapeamento bibliográfico, acrescenta-se a esta análise os estudos desenvolvidos por Domingues (1985), relacionados a “A Escola de 1º Grau: Passagem da 4ª para a 5ª série”, que apesar de não fazer parte do recorte temporal citado anteriormente é um importante referencial para discutirmos como a transição foi deslocada da antiga 4ª série e 5ª série, para a passagem do 5º ano para o 6º ano do ciclo interdisciplinar, que por sua vez, deveria minimizar este problema.

O estudo de Domingues (1985) foi realizado em uma escola particular e uma escola pública da rede Estadual de São Paulo, com base em documentos oficiais, questionários e observação. O objetivo da pesquisa foi verificar como estava sendo implantada a Lei 5692/71 na escola de 1º grau, a passagem das quatro primeiras séries do 1º grau denominada de primeira fase, para as quatro últimas séries do 1º grau, denominada de segunda fase, realizou entrevistas com professores, técnicos administrativos e alunos.

Domingues (1985), em decorrência das observações de sala de aula, apresentou resultados de que existia um tratamento diferenciado do professor com os alunos da 4ª série e os professores da 5ª série. Segundo Domingues na escola particular,

(...), o professor conversava com os alunos sobre assuntos referentes, ou não, ao conteúdo em desenvolvimento, respondia suas questões, corrigia as atividades sem pressa, andava pela sala orientando os alunos e chamava-os pelo nome. Na 5ª série, o professor entrava e perguntava onde haviam parado com a lição da aula anterior; não sabia o nome dos alunos, a não ser dos mais indisciplinados; ficava o tempo todo à frente da sala sem caminhar pelas carteiras; durante o intervalo os alunos saíam da sala, o que provocava dispersão, dificultando o início da aula seguinte. (DOMINGUES, 1985, p. 15)

Com relação a 4ª série, da escola estadual

...os professores também chamavam o aluno pelo nome; orientavam os alunos sobre o cabeçalho, caderno, tinta a ser usada; demonstravam irritação ao responder perguntas dos alunos; caminhavam de vez em quando pela sala; reclamavam o tempo todo das conversas dos alunos. Na 5ª série, o professor não orientava sobre o material a ser utilizado, não sabia o nome dos alunos, não caminhava pela sala, agredia os alunos, gritando ou xingando; os alunos eram indisciplinados durante a aula e, principalmente, durante o intervalo. (DOMINGUES, 1985, p. 15 e 16)

Para a autora um aspecto chamou a atenção nas duas escolas, o ritmo lento na 4ª série e acelerado na 5ª série. Segundo Domingues:

Em ambas as escolas professores e técnicos consideravam que o aluno tem, na 5ª série, uma baixa no rendimento, na atenção às aulas e se tornam mais indisciplinados. Alegam que estas mudanças ocorrem porque os alunos passam a lidar com vários professores. Para os alunos esta mudança também decorre do número de professores acrescido da quantidade de lição para ser estudada. (DOMINGUES, 1985 p. 16)

Na sua pesquisa focalizou também quais eram as principais dificuldades dos alunos na 5ª série. Segundo a autora, no período, encontrou apenas uma pesquisa referente ao tema que tratava das dificuldades de ajustamento do aluno da 5ª série em relação à escola, discutida por Chagas (1977). O conceito de expectativa de papel utilizado pela autora, também é relevante para pensar as práticas no Ciclo Interdisciplinar. No estudo, DOMINGUES (1985), considerou “papel”, “o conjunto de comportamentos de um indivíduo no esforço de desempenhar bem sua ocupação dentro de certo status” (Domingues, 1985, p. 19). A autora discute como as expectativas exercem um caráter normativo e avaliativo e como influenciam as práticas dos professores. Segundo ela:

Pode-se levantar a hipótese de que, na passagem da 4ª para a 5ª série, com a mudança da interação de um para vários professores e do ritual pedagógico desenvolvido por eles, o aluno se veja diante de expectativas, quanto ao próprio papel e quanto ao papel do professor, totalmente diferentes das vivenciadas anteriormente. (DOMINGUES, 1985, p. 31)

Outra questão é que:

Será que um dos elementos significativos na passagem da 4ª série para a 5ª série não decorre da dificuldade do aluno em lidar com as várias expectativas dos professores que entram e saem a cada 50 minutos, sendo que este período insuficiente para que explicitem o que esperam dele? (DOMINGUES, 1985, p.32)

E ainda:

Será que a passagem rápida do ritual pedagógico da 4ª série para o da 5ª série não esteja levando o aluno à falta de coerência entre o que ele espera de si mesmo e o que considera que o professor espera dele? (DOMINGUES, 1985, p. 33)

De acordo com Domingues (1985), a Lei 5692/71 não conseguiu criar uma instituição escolar contínua. Para a autora o ritual pedagógico, o tratamento dispensado aos alunos relacionado às suas expectativas, fez permanecer duas realidades distintas: a primeira e a segunda fase do 1º grau.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Dias da Silva, (1997) sobre “*Passagem sem Rito: as 5ª séries e seus professores*”, aborda a prática pedagógica, visando ampliar a interpretação sobre o cotidiano escolar, com respeito às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da aprendizagem nas turmas de 5ª série. Para a autora uma das dificuldades está na relação entre professor(a) e aluno(a), uma vez que o professor da 5ª série, especialista, possui uma prática pedagógica voltada para o cumprimento do planejamento dos conteúdos escolares com vistas a um rígido tempo estruturado na quantidade de aulas semanais, em decorrência disso desenvolve um trabalho aligeirado, sem diálogo com o aluno(a), que muitas vezes por não acompanhar ou atender às exigências de um perfil de aluno(a), que na concepção do professor já não é mais criança e precisa ter autonomia para o desenvolvimento das atividades escolares, “fracassa”, seja pelos índices de reprovação, evasão ou os baixos conceitos obtidos. Neste aspecto, Dias da Silva, (1997) relata que:

Na 5ª série, a rotina é implantada pelos professores, cada um à sua maneira, o que faz com que parte ocorra mais rapidamente que a outra, dependendo do número de aulas que cada professor ministra na turma. Cobram do aluno um desempenho mais próximo dos alunos de nível mais adiantado, para o qual ele ainda não está preparado. (DIAS DA SILVA, 1997, p. 27)

A divisão do conhecimento em disciplinas também é própria dos anos iniciais do fundamental, porém, na passagem do fundamental I para o fundamental II esta questão tende a se tornar um problema maior para os alunos, em decorrência da transição dos vários professores, com características diferentes e a falta de interdisciplinaridade entre os conteúdos escolares. A autora, ainda descreve a dificuldade de trabalho coletivo e distanciamento entre os professores do fundamental I e fundamental II, muitas vezes retratado por um olhar preconceituoso do

professor do fundamental II, que desconsidera o que foi aprendido nos anos anteriores. Dias da Silva (1997), a este respeito descreve que:

Infelizmente, ele considera a prática pedagógica das professoras de 1ª a 4ª, muitas vezes, como empecilho para uma aprendizagem adequada: “Tem muita coisa que era melhor que elas não tivessem ensinado, porque agora são dois trabalhos: fazer o aluno esquecer o que aprendeu errado, e aprender do jeito certo... (DIAS DA SILVA, 1997, p. 103)

Dias da Silva (1997), retratou em sua pesquisa elementos que ainda são pertinentes para analisar o atual 6º ano do ensino fundamental, como veremos descrito mais adiante nas falas dos professores e alunos que fazem parte dessa pesquisa sobre o ciclo interdisciplinar, uma vez que este ano escolar atualmente caracteriza esse processo de transição.

Truzzi (2001), em sua pesquisa de mestrado sobre “Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? ” A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores, ainda sob a organização da lei 5692/71 ressalta que:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (TRUZZI, 2001, p. 25)

Neste aspecto, a autora trata a questão da leitura e escrita no país como um problema histórico, associado principalmente às camadas mais pobres da população. Concluiu, na sua pesquisa que as professoras da 4ª série, quando analisam as causas das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, assinalam fatores ligados à criança e à escola para explicar as dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, como também os professores da 5ª série atribuem as causas das dificuldades em ler e escrever aos próprios alunos impondo características negativas como a “falta de atenção, falta de concentração, pressa para acabar as atividades, são lentos, têm preguiça, são dependentes, inseguros, não têm limites, falam muito, são distraídos, esquecidos, desatentos, gostam de brincar” (TRUZZI, 2001, p.119). Ou ao sistema escolar com o afrouxamento das exigências acadêmicas.

A apresentação dos resultados das pesquisas decorrentes do mapeamento, mostra que a organização da escola em ciclos, tem sido objeto de estudo principalmente com foco no impacto que teve na organização do trabalho docente em decorrência do alargamento do tempo para a reprovação escolar, como também busca detectar possíveis mudanças de concepções, baseadas na forma seriada do ensino para a promoção continuada, desta forma questões como conselho de classe e avaliação foram instrumentos para esta análise. O conceito de interdisciplinaridade que sustenta o ciclo interdisciplinar, foi discutido para compreender a apropriação do professor e como afetou a atuação docente. A prática docente investigada com grande preocupação

referente a defasagem da leitura e escrita, as estratégias utilizadas em diferentes anos escolares bem como a concepção de leitura e escrita que fazem parte da formação inicial e contínua dos professores e pôr fim a transição abordada da 4ª série para a 5ª série ou atual 6º ano, investigando as práticas do fundamental I e do fundamental II e fatores que levam ao declínio do desempenho escolar.

É importante ressaltar que todas as pesquisas que fizeram parte deste mapeamento, normalmente tiveram como foco apenas um ano escolar, no caso da transição, a passagem da 4ª série para a 5ª série ou na organização atual do 5º ano para o 6º ano. Nenhum trabalho apresentado propôs uma investigação considerando todo o ciclo, como está proposto nesta pesquisa, sobre as Práticas de Leitura e Escrita e o processo de transição no ciclo interdisciplinar, além deste fator, esta pesquisa propõe, uma análise das práticas de leitura e escrita com base na concepção teórica de Berta Braslavsky, com a intenção de ampliar a reflexão sobre este aspecto, a partir de um referencial que não foi abordado até então, sendo que das pesquisas apresentadas neste mapeamento, as que mais se aproximam das ideias de Braslavsky, são as pesquisas de Maria de Fátima da Silva (2010) e Tatiane Vinhal (2013), que apesar de não terem utilizado este referencial, discutiram a leitura e escrita no sentido da produção textual como uma apropriação e não como reprodução de modelos que normalmente são dispostos em forma de redações.

Então, olhar para as práticas desenvolvidas no Ciclo Interdisciplinar, é procurar saber, o quanto do que foi apresentado referente às pesquisas, ainda estão presentes nas práticas desenvolvidas neste Ciclo, também, como o Ciclo Interdisciplinar atende o processo de transição e como elabora ou reelabora suas práticas para atender o processo de ensino e aprendizagem considerando as concepções do ciclo.

## Capítulo 2 – Conceitos

Neste capítulo, serão tratados os conceitos relativos à leitura e escrita estabelecidos no Currículo da Cidade e em outros documentos elaborados pelas políticas que tratam da organização dos ciclos de aprendizagem, também serão apresentados conceitos fundamentais orientadores desta pesquisa de modo a ter as referências necessárias para a análise dos dados obtidos.

A análise dos documentos oficiais que tratam da leitura e escrita tem como objetivo apresentar quais concepções estão sendo utilizadas pela rede municipal de São Paulo e que norteiam o trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como fazer uma análise de avanços, permanência e rupturas decorrentes da política e juntamente com a concepção teórica e os conceitos de interdisciplinaridade, ciclo de aprendizagem, transição, mesosistema e as pesquisas que fundamentam as práticas estabelecidas na rede, são elementos que norteiam as análises das práticas observadas durante a pesquisa de campo realizada na unidade educacional, objeto de estudo deste trabalho.

### **2.1 Concepção de leitura e escrita nos documentos da rede municipal de São Paulo no período que corresponde entre 2005 a 2020**

O material produzido pela prefeitura da Cidade de São Paulo voltado para as questões da leitura e escrita na organização dos ciclos será tratado numa sequência temporal, seguindo o período de 2005 até os últimos documentos elaborados a partir de 2018 e que perduram até os dias atuais. Em primeiro lugar, o programa lançado em julho de 2005, “Ler e escrever prioridade na Escola Municipal”, com o então prefeito José Serra. O programa foi organizado a partir de três projetos: “Toda força ao 1º ano”; “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e “Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II” (SÃO PAULO, 2006). Conforme os documentos, os objetivos de cada projeto estavam voltados para melhorar o desempenho dos alunos na produção de textos e na compreensão da leitura e superar defasagens de aprendizagem.

Posteriormente, na gestão de Gilberto Kassab, em 2007, o programa teve continuidade, mas foi reorganizado com a Portaria 5403 de 16/11/2007, passando a ter a seguinte estrutura: I. Projeto “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”; II. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º ano; III. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º ano; IV. Projeto Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I; V. Projeto Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II; VI. Projeto: Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos. (SÃO PAULO, 2007, p.12)

Entre 2007 e 2008, para todos os anos do fundamental I, foram elaborados Guias de Planejamento e Orientação Didática e neste caso, farei uma análise apenas do Guia do 4º ano deste conjunto de documentação que estava estruturada na organização do ensino fundamental de oito anos. Ainda na gestão de Gilberto Kassab em 2007, a Secretaria Municipal de Educação produziu as Orientações curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I do primeiro ao quinto ano, já com base na reorganização do ensino de nove anos, que seria oficializado na rede, pela Portaria 5285 de 4/12/2009. De acordo com o documento a orientação curricular foi elaborada com base nos documentos do Projeto Ler e Escrever, neste momento também foram editadas as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino fundamental II, bem como Orientações didáticas para cada área. Apenas na gestão de João Dória em 2018, a Orientação Curricular foi reorganizada com a implantação do Currículo da Cidade que terá continuidade no governo de Bruno Covas e juntamente com o Currículo da Cidade, foram elaboradas as orientações didáticas para cada disciplina.

Um importante documento também será objeto de análise das propostas pedagógicas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, o documento Direitos de Aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e aural, denominado coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, elaborado em 2016, orienta quanto ao trabalho no ciclo interdisciplinar, foco desta pesquisa.

De acordo com a descrição acima, existe uma vasta elaboração de documentos por parte da Secretaria Municipal de Educação, que visa orientar o Currículo da Cidade de São Paulo, além dos citados, outros documentos foram elaborados, alguns com menor impacto na rede. Selecionei para análise, aqueles utilizados mais amplamente para a organização do currículo e que possuem maior relevância para esta pesquisa. A intenção de olhar para esta documentação é: analisar se as propostas conduziram a avanços; se existe a permanência de rupturas nas práticas; se a elaboração de tantos documentos provoca um constante recomeço dos professores que tem que seguir a orientação fornecida por cada gestão e se uma larga elaboração de documentos orientadores ou norteadores impactou os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

O Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental, publicado em 2006, foi desenvolvido com assessoria e elaboração de Maria José Nóbrega, Antônia Terra e Sandra Mutarelli. Com esta publicação, a Secretaria Municipal de Educação, reconhece que muitos alunos estão chegando ao fundamental II sem desenvolver as habilidades de leitura e escrita e chama todos para essa

responsabilidade. Esse documento está estruturado da seguinte forma: “A concepção de Leitura”; “A quem cabe a tarefa do ensino da leitura e escrita na escola”; “O que cabe ao professor realizar antes, durante e depois da leitura com suas turmas para desenvolver as habilidades de leitura e escrita” e “Como organizar a escola para implementar este referencial”. A estrutura deste material procura fornecer ao professor elementos para direcionar seu trabalho em sala de aula, orientando passo a passo a organização do trabalho com a leitura e a escrita. Além desse referencial, vários outros documentos foram elaborados, como subsídio para o trabalho do professor, bem como propostas de formação continuada.

Em 2006, foi estabelecido um cronograma para a implementação das propostas que se baseava em: 1 – Avaliação diagnóstica dos estudantes e planejamento da ação; 2 – encontros bimestrais com coordenadores pedagógicos e DOTs; 3 – Produção de cadernos por área de conhecimento com orientações didáticas; 4 – formação para professores das diferentes áreas (3.250 professores); 5 – Grupos de Trabalho para elaboração do planejamento da ação-Escola (horários coletivos): Grupos de trabalho Professores e Coordenador Pedagógico; 6 – Grupos de Trabalho para elaboração do planejamento da ação – DOTs Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos; 7 – Grupo de Trabalho – DOT/SME e DOTs Pedagógicos nas Diretorias de Ensino e 8 – Projeto de Recuperação dos alunos.

Este Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II serviu como base para a elaboração de vários outros documentos por área do conhecimento. De acordo com o documento, a concepção de leitura que orienta o referencial é de que:

Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e a colhê-los. Mais do que decifrar signos, leitores procuram entender de que tratam os textos, acompanhando seu encadeamento e progressão, analisando suas implicações, aderindo ou não às proposições apresentadas por seus autores. Do diálogo com o texto, o leitor pode sair transformado, pois, como nos lembra Paulo Freire, a leitura é um processo que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (SÃO PAULO, 2006, p. 10)

De acordo com o documento, o professor é o principal responsável para fazer a ligação entre os textos e as interpretações dos alunos e todas as áreas devem envolver-se com esta questão, não apenas os professores de língua portuguesa. Entende-se que trabalhar a linguagem escrita significa trabalhar também a oralidade a partir do debate dos conteúdos, e a formação de um leitor requer diferentes investimentos, envolvendo a identificação, discernimento e compreensão de uma diversidade de gêneros, tipos de textos, suportes textuais que estão presentes em diferentes contextos sociais.

Para o desenvolvimento do trabalho com a leitura o documento sugere atividades para serem realizadas antes, durante e depois da leitura sendo que, em um primeiro momento, é necessário realizar a análise exploratória do texto com base nos conhecimentos que o aluno tem a respeito do assunto, depois levantamento dos conhecimentos prévios, posteriormente construção de hipóteses, confirmação ou não das mesmas e discussão, com base em várias estratégias tais como: expectativas em função do suporte; expectativas em função dos textos da capa, contracapa, orelha etc.; expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto etc.; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação; antecipação do tema ou ideia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários; antecipação do tema ou ideia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas; explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores; definição dos objetivos da leitura e avaliação. (SÃO PAULO, 2006)

O Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental publicado em 2006 define como habilidades de leitura:

- Localização ou construção do tema ou da ideia principal.
- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.
- Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.
- Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.
- Identificação das pistas linguísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.
- Utilização das pistas linguísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.
- Construção do sentido global do texto.
- Identificação das pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.
- Identificação do leitor-virtual a partir das pistas linguísticas.
- Identificação de referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário. (SÃO PAULO, 2006, p. 24)

E habilidades a serem exploradas após a leitura integral do texto:

- Construção da síntese semântica do texto.
- Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
- Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.
- Avaliação crítica do texto. (SÃO PAULO, 2006, p. 37)

Além do exposto, o documento estabelece os seguintes instrumentos de avaliação para serem utilizados durante a leitura, sendo eles: “verificar se as hipóteses se confirmam ou não;

se o aluno se apoia nos elementos do texto para compreendê-lo; em caso de problemas de compreensão, utiliza quais estratégias para solucioná-los; compreende o texto globalmente e se a velocidade em que lê é adequada” (SÃO PAULO, 2006, p. 36) e depois da leitura, avaliar se o aluno “identifica o tema e a ideia principal; identifica e recupera as informações literais; compreende os conteúdos não explícitos, que envolvem a inferência e integração de segmentos do texto; sintetiza o texto lido de modo coerente e avalia criticamente o texto lido.” (SÃO PAULO, 2006, p. 42)

De acordo com o documento, desenvolver as habilidades de escrita está diretamente relacionado ao conhecimento que a escola possui sobre quais capacidades o aluno possui de leitura de textos com autonomia e as necessidades de mediação de um leitor experiente. Saber ler e entender um texto é requisito básico para a aprendizagem da escrita, desta forma o aluno apreende com a prática da leitura, a organização de um texto com base em referências de diferentes suportes e gêneros. O documento ainda sugere que escrever sobre o que se leu é uma estratégia importante, tanto para a escrita quanto para a reflexão sobre o texto (SÃO PAULO, 2006, p. 23). Este documento apresenta foco nas estratégias de leitura, com base em diferentes gêneros, para desenvolver as capacidades de escrita e se preocupa em prescrever técnicas para os professores do fundamental II, para que consigam dar continuidade às práticas desenvolvidas no fundamental I.

Na gestão do prefeito Gilberto Kassab em 2007, foram organizadas as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I – do primeiro ao quinto ano e as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino fundamental II, estes documentos norteiam os conteúdos para cada ano do ciclo, bem como seus objetivos.

O documento “As Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I – do primeiro ao quinto ano”, contou com a assessoria de Celia Maria Carolino Pires. Os objetivos explicitados no texto, estão voltados:

Para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (SÃO PAULO, 2007, p. 12)

O documento elencou alguns critérios para a seleção das expectativas de aprendizagem, são eles: relevância social e cultural; relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; potencialidade de estabelecimento de

conexões interdisciplinares e contextualizações; acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária. (SÃO PAULO, 2007, p. 24) Além da eleição desses critérios para escolha dos conteúdos, outra discussão é sobre a abordagem nas dimensões interdisciplinar e disciplinar; leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e perspectiva de uso das tecnologias disponíveis. Segundo o documento, o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer de forma que:

As práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar a linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento que permitirão aos estudantes o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (SÃO PAULO, 2007, p. 31)

Os objetivos gerais da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I baseiam-se em:

Domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando as possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2007, p. 31)

Para essa finalidade a escola deve organizar o seguinte conjunto de atividades:

1. Produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
  - a. sabendo como proceder para ter acesso às informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
  - b. sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, esquemas etc.;
  - c. aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - a. contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - b. inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - c. identificando referências intertextuais presentes no texto;
  - d. identificando e repensando juízos de valor, tanto sócio ideológico (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos), associados à linguagem e à língua;
  - e. reafirmando sua identidade pessoal e social.
4. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (SÃO PAULO, 2007, p. 32)

Esses objetivos e atividades foram pensados como básicos para introduzir o aluno no mundo da escrita e para cada ano foram selecionados gêneros e sequências didáticas para atingir essa finalidade, bem como as expectativas gerais. O documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I, prescreve e fixa um conjunto de gêneros para cada ano do ciclo, na perspectiva de que a aprendizagem de diferentes gêneros leve à apropriação de diferentes formas de escrita. Ao que tudo indica, não existe alteração na organização dos gêneros propostos para cada ano, estes são fixos na distribuição do currículo escolar. A proposta para o quarto em relação a escrita é de que os alunos devem saber:

- Segmentar o texto em palavras.
- Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.
- Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
- Segmentar o texto em parágrafos, em vista das restrições impostas pelos gêneros.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.
- Reduzir os erros por interferência da fala.
- Representar as marcas de nasalidade.
- Respeitar as regularidades contextuais.
- Grafar sílabas cuja estrutura seja diferente de consoante e vogal, tais como as que contêm ditongos, dígrafos e encontros consonantais.
- Respeitar as regularidades morfológicas.
- Escrever corretamente palavras de uso frequente.
- Acentuar palavras de uso comum.
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto. (SÃO PAULO 2007, p. 62)

E os alunos do quinto ano:

- Segmentar o texto em parágrafos, em decorrência das restrições impostas pelos gêneros.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.
- Respeitar as regularidades contextuais.
- Respeitar as regularidades morfológicas.
- Acentuar corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
- Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.
- Formatar graficamente o texto. (SÃO PAULO, 2007, p. 67)

O documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, explicita os objetivos e expectativas para as turmas do sexto ano. Foi desenvolvido com assessoria de Celia Maria Carolino Pires e elaborado por Alfredina Nery, Márcia Vescovi Fortunato e Maria José Nóbrega, no governo de

Gilberto Kassab no ano de 2007. Segundo o documento são objetivos do estudo da Língua Portuguesa:

Formar jovens capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos. Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar fundamentado no princípio de que ler, escutar ou produzir textos orais e escritos são atos de linguagem que supõem atitude ativa do estudante na construção do sentido, para a qual concorrem fatores internos e externos ao texto. Sob esse ponto de vista, ensinar Língua Portuguesa requer não só lançar mão de textos e estudar suas propriedades intrínsecas de linguagem, mas conhecer seus contextos de produção, para assim compreender a prática social que os justificam. (SÃO PAULO, 2007, p. 30)

O documento contém um roteiro para análise da escrita, (Quadro 1) conforme modelo.

**Quadro 1 - Orientação para Análise de Produção de Texto**

<b>RESTRIÇÕES IMPOSTAS PELO</b>	<b>ESTUDANTES</b>							
<b>GÊNERO</b>								
<b>Estrutura composicional</b>								
Mantém os elementos constitutivos da organização interna do gênero solicitado?								
<b>Conteúdo temático</b>								
Retoma as idéias de modo a apresentar unidade de sentido? (coesão referencial)								
Desenvolve o texto articulando os enunciados de modo a estabelecer as relações temporais ou lógicas de forma clara? (coesão seqüencial)								
<b>Estilo</b>								
Realiza escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos apropriando-se de características do texto modelo?								
<b>Restrições impostas pelos padrões da escrita</b>								
Pontua corretamente final de frases, usando maiúscula inicial?								
Pontua corretamente elementos internos à frase?								
Segmenta o texto de acordo com o projeto textual (título, subtítulo, parágrafo)?								
<b>Grafa as palavras:</b>								
a. sem transcrição da fala?								

b. respeitando as restrições contextuais?									
c. respeitando as regularidades morfológicas?									
d. grafa corretamente as palavras de alta frequência?									
Acentua corretamente as palavras?									
Obedece às regras básicas de concordância?									

Fonte: SÃO PAULO. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa, p. 92, 2007.

Esses referenciais fazem parte da proposta da prefeitura de São Paulo que é o Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento. Então, além da disciplina de língua portuguesa é necessário olhar para a proposta de trabalho das disciplinas de história, geografia e ciências, que também fizeram parte da observação desta pesquisa. Entendo que a leitura e escrita também fazem parte da matemática, porém, não será objeto de análise deste estudo, focando apenas nas disciplinas das ciências humanas.

Neste contexto, a Orientação Curricular para a disciplina de história, propõe um trabalho com o texto, de forma que o aluno-(a) consiga fazer uma análise, tendo em conta a noção de tempo, avanços, continuidades e descontinuidades ao longo da história. De acordo com o documento o professor possui papel relevante no processo metodológico, conduzindo as escolhas referentes aos conteúdos e gêneros utilizados para o desenvolvimento do trabalho, questionando o currículo eurocêntrico com base em uma discussão voltada para sua descolonização, propõe uma discussão do entorno a partir de eixos temáticos com foco na história de São Paulo. O documento reafirma a necessidade do comprometimento da disciplina com o desenvolvimento da leitura e escrita, porém quando trata das expectativas de aprendizagem para o ensino de história, apresenta uma distribuição por ano do ciclo pautado numa lista de conteúdo ou como está no documento, sugestão de tema, que por sua vez pode levar o professor apenas a considerar esse elemento e desconsiderar o diálogo com as propostas de leitura e escrita tratadas pelo programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007).

A proposta curricular de História é organizada a partir dos seguintes elementos: conceitos gerais da área, eixo temático, conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos e sugestões de temas. Para o primeiro ano do Ciclo II (correspondente ao sexto ano do ensino de nove anos) o eixo temático proposto é referente às organizações das sociedades e as relações com a natureza (SÃO PAULO, 2007, p.44), conforme (Quadros 2 e 3), e o que aparece como sugestão de temas, tornar-se um currículo prescrito, uma vez que, os professores passaram a utilizar os temas como conteúdos distribuídos ao longo dos

bimestres de acordo com alguns relatos dos envolvidos na pesquisa. Fato, aliás, que também pude observar atuando como professora da rede no período entre 1998 e 2008 e posteriormente como coordenadora pedagógica.

### Quadro 2 Orientação Curricular de História – 1º ano do Ciclo II.

1º Ano do Ciclo II			
Conceitos gerais da área	Eixo temático	Conceitos propostos para serem apreendidos progressivamente a partir dos temas históricos	Sugestões de temas
Cotidiano urbano Tempo e espaço histórico Cultura	<b>As organizações das sociedades e as Relações com a natureza</b>	Tempo presente e tempo passado	• Relações entre a história do Município de São Paulo atualmente e a história de sociedades urbanas e não urbanas na Antiguidade (até o século XV, no Brasil, na América, na África, no Oriente e na Europa)
		Período Antigo e Contemporâneo	
		Relações homem natureza	• densidade populacional
Humanismo		Sociedade coletora e caçadora	• mudanças na organização e ocupação do espaço – fauna, flora rios, florestas, montanhas.
Natureza			
Sociedade capitalista		Sociedade agrícola e criadora	• coleta e produção de alimentos – criação de animais e desenvolvimento da agricultura
Trabalho		Religião e arte	• artes, religião e concepções do mundo e da natureza
Mudança social		Organização social do trabalho	
Patrimônio histórico	Cultura material e arqueológica		

Fonte: São Paulo. Orientações Curriculares, Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ciclo II, História, p. 43, 2007.

As Orientações Metodológicas e Didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem de história, o documento aborda a necessidade do mapeamento dos conhecimentos prévios e planejamento com relação a distribuição dos conteúdos e considerando que, para a aprender história é necessário saber ler e escrever, a proposta de trabalho apresenta diferentes gêneros, tomando-se por base a responsabilidade da competência leitora e escritora para toda as áreas do conhecimento: texto literário, canção popular, texto jornalístico, crônica, discurso político, imagens, fotografia, obra de arte, charge, caricatura, tabelas e gráficos (SÃO PAULO, 2006). Este documento orienta sobre como trabalhar com alunos que não sabem ler ou escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita, e para que isso ocorra estabelece que o professor do fundamental II deve:

- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados. (SÃO PAULO, 2006, p.12)

### **Quadro 3 - Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental II.**

<b>4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / HISTÓRIA</b>
<b>A partir do trabalho com os conteúdos históricos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas que orientem os alunos a analisarem as realidades históricas espera-se que eles possam:</b>
<b>H01</b> Identificar as formas de ocupação atual do Município de São Paulo.
<b>H02</b> Comparar a ocupação atual do Município de São Paulo com a ocupação da região por outras populações no século 16 e antes da chegada dos europeus.
<b>H03</b> Identificar e comparar organizações de algumas sociedades coletoras e caçadoras na Antiguidade.
<b>H04</b> Identificar e comparar organizações de algumas sociedades sustentadas na criação de animais e na agricultura na Antiguidade.
<b>H05</b> Identificar transformações temporais quanto às formas diferenciadas de ocupação do espaço e mudanças nas paisagens pelas populações na Antiguidade.
<b>H06</b> Identificar algumas relações históricas de mudanças entre a organização da sociedade atual no Município de São Paulo e as sociedades coletoras, caçadoras, criadoras de animais e agricultoras em diferentes locais e épocas, na Antiguidade.

**H07** Identificar mudanças na organização social quanto às formas de produção de alimentos, de comércio e utilização de recursos naturais em espaços diferenciados.

**H08** Identificar registros não escritos que informam sobre as sociedades na Antiguidade e a criação da escrita em diferentes lugares.

**H09** Identificar as concepções da natureza em manifestações religiosas e nas artes em diferentes culturas da Antiguidade.

**H10** Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para preservação da memória e identidades.

**H11** Coletar informações de diferentes fontes históricas expressas em textos, imagens e objetos.

**H12** Conhecer a importância dos acervos arqueológicos em museus.

**H13** Localizar em linhas de tempo o período entre o surgimento dos homens e a criação da agricultura na Antiguidade.

**H14** Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas.

**H15** Valorizar atitudes de respeito à diversidade étnica, cultural e a importância dos intercâmbios entre as diferentes sociedades.

Fonte: São Paulo. Orientações Curriculares, Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ciclo II – História, p. 52, 2007.

O documento de geografia, também reafirma sua consonância com o programa Ler e Escrever, colocando o ensino da disciplina como parte do processo de alfabetização e letramento, propõe um trabalho interdisciplinar no contexto dos objetivos da disciplina de formar estudantes com capacidades de raciocínios espaciais. Assim como o documento de história, sugere uma organização com eixos temáticos, sendo eles: “Formação territorial sócio espacial brasileiro: da natureza à sociedade; O processo de urbanização no Brasil e no mundo; dinâmica populacional em diferentes espaços urbanos; o modo de vida nas cidades em várias escalas de análise e a relação cidade e campo; Organização e distribuição brasileira e mundial da população; Os movimentos migratórios atuais e a mobilidade espacial; os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais; Estado-nação e a organização do território; blocos econômicos e políticos; recursos naturais e a Geografia Política do mundo atual; As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas; grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica; produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho; inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias; e por fim, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações”, (SÃO PAULO, 2007, p. 54 a 58) ele não organiza quadros com propostas de temas conforme o ano do ciclo, sugerindo que,

com formação continuada, o professor seja capaz de selecionar os conteúdos mais relevantes conforme sua realidade. O documento por sua vez, elenca as expectativas de aprendizagem para cada ano, (Quadro 4) de expectativa de aprendizagem para o primeiro ano do Ciclo II (sexto ano do ensino de nove anos).

**Quadro 4 – Orientação Curricular de Geografia – 1º ano do Ciclo II.**

<b>4.1.1 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O PRIMEIRO ANO DO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
A partir do trabalho com os conteúdos geográficos, os conceitos, os eixos e os temas e de práticas metodológicas, espera-se que os estudantes possam:	
<b>G1</b>	Compreender a importância dos fenômenos geográficos e suas representações na vida cotidiana.
<b>G2</b>	Reconhecer o lugar de vivência como pertencimento e identidade espacial com a paisagem.
<b>G3</b>	Reconhecer aspectos do ambiente natural como suporte das paisagens rurais e urbanas.
<b>G4</b>	Identificar as diferentes formas de expressão do trabalho em seu cotidiano.
<b>G5</b>	Compreender o uso social de mapas e princípios de elaboração de legendas.
<b>G6</b>	Compreender a noção de proporcionalidade/escala para a elaboração de mapas e croquis.
<b>G7</b>	Observar e analisar fotografias, mapas e gravuras para situar no tempo e no espaço as diferentes formas de ordenamento do território.
<b>G8</b>	Utilizar mapas e gráficos resultantes das mais diferentes tecnologias.
<b>G9</b>	Interpretar as variadas maneiras de ler mapas.
<b>G10</b>	Ampliar o conhecimento de leitura de gráficos e tabelas.
<b>G11</b>	Identificar as noções básicas de tempo e ritmo da natureza e usos da terra.
<b>G12</b>	Ampliar a noção de recursos naturais e conservação ambiental.
<b>G13</b>	Desenvolver noção inicial de tempo e clima.
<b>G14</b>	Interpretar os fenômenos ligados ao clima.
<b>G15</b>	Entender as dinâmicas da atmosfera e as interferências do ser humano nessa dinâmica.
<b>G16</b>	Reconhecer aspectos do clima e sua relação com a vida cotidiana e atividades econômicas locais.
<b>G17</b>	Compreender os conceitos de biosfera e de sistemas naturais.
<b>G18</b>	Reconhecer a relação de dependência entre os seres vivos.
<b>G19</b>	Analisar os comprometimentos decorrentes da ação dos grupos humanos no equilíbrio da biosfera.
<b>G20</b>	Reconhecer as noções básicas de geomorfologia e ritmo da natureza para analisar o uso do solo no campo e na cidade.
<b>G21</b>	Compreender as transformações dos modelados na superfície terrestre em razão da ação humana.

Fonte: SÃO PAULO. Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ciclo II – Geografia, p. 62, 2007.

E com relação à orientação didática para o desenvolvimento da leitura e escrita, assim como o Referencial Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento com foco no trabalho com gêneros, a proposta para geografia caminha no mesmo sentido, o sumário do caderno apresenta a seguinte organização: concepção de leitura na área de geografia, direcionando para as leituras privilegiadas pela área, estratégias de leitura: antes, durante, depois e mediação do professor; outro item é esfera escolar: a leitura de mapas que aborda a cartografia no ensino de geografia, proposta de leitura, interpretação e correlação de informações de mapas temáticos; também a esfera literária trazendo sua importância na área de geografia bem como, da esfera jornalística. (SÃO PAULO, 2006)

Apesar da disciplina de ciências não ter sido observada com mais frequência na atuação das professoras do fundamental I e tão pouco no fundamental II, pelo curto período de observação do sexto ano em decorrência do agravamento da pandemia, a partir de março de 2020, é importante trazer também as concepções desta disciplina para as questões da leitura e escrita. O documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o ensino de Ciências no fundamental II propõe que:

O ensino de Ciências deve lidar com temáticas do mundo natural e tecnológico, de interesse pessoal e alcance social, como os que envolvem as relações da humanidade com o meio físico, com os seres vivos em seus ambientes, os hábitos relacionados com a saúde individual, coletiva e com a qualidade de vida, a percepção do próprio corpo e de suas transformações, a reflexão sobre o uso social de tecnologias tendo em vista o uso racional de recursos naturais. Ao mesmo tempo, deve promover a vivência de processos de investigação, a observação de regularidades, o raciocínio lógico, a compreensão de relações entre fatos, fenômenos e conceitos, a apropriação de linguagens, métodos e procedimentos científicos, a superação de superstições e preconceitos. (SÃO PAULO, 2007, p. 30)

Para tanto, o documento estabelece a superação da organização segmentada de conteúdo, o trabalho com sequência didática para o aprofundamento de conceitos e relacionar informações a serem ampliadas, conforme cada ano do ensino fundamental II. Dentre vários objetivos a Orientação elenca: “combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para a coleta, a organização, a comunicação e a discussão de fatos e informações” (SÃO PAULO, 2007, p. 35), propõe um trabalho com eixos temáticos para cada ano do ciclo, apresentando conteúdos centrais, acompanhando o que outras orientações também desenvolveram.

Tanto o ensino fundamental I como o fundamental II, tiveram suas Orientações Curriculares como já foi descrito acima. Nos anos de 2007 a 2008 a rede municipal passava por um processo de adequação para o ensino de nove anos, além da orientação curricular do fundamental I já formulada de acordo com o ensino de nove anos, também foi elaborado o documento Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor em 2008, para todos

os anos do fundamental I, com o objetivo de oferecer uma ferramenta para auxiliar no planejamento de situações didáticas de leitura, escrita e matemática. Para o quarto ano, que na organização de dois ciclos era o final do fundamental I, posteriormente com a organização de três ciclos já no ensino de nove anos, passa a ser o início do ciclo interdisciplinar, este documento traz como “opções de organização do tempo didático, trabalho com projetos e sequências didáticas, propostas de atividades permanentes de leitura, escrita, análise e reflexão sobre a linguagem e a língua”, (SÃO PAULO, 2008) cada atividade descrita com título, objetivos, planejamento, encaminhamento, o que mais fazer?, e o que é mais importante, discutir com o aluno. Desta forma, um guia com passo a passo orientando o fazer do professor em sala de aula. Em consonância com a Orientação Curricular, o guia estabelecia como expectativas para o quarto ano (Quadro 5):

**Quadro 5 - 4º ano do Ciclo I – Escuta e Produção Oral de Textos.**

<p>Ao final do 4º ano do Ciclo I espera-se que os alunos sejam capazes de:</p> <p><b>Na escuta e produção oral de textos</b></p>
<p><b>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</b></p> <p>Descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.</p>
<p><b>DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças</b></p> <p>Expor o assunto do artigo, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.</p>
<p><b>DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia</b></p> <p>Relatar acontecimentos, respeitando a seqüência temporal e causal.</p>
<p><b>DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos</b></p> <p>Ouvir com atenção lendas e mitos de diferentes origens, lidos ou contados, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p> <p>Recontar lendas e mitos, apropriando-se das características do texto-fonte.</p> <p>Ouvir leitura dramática de lenda ou mito.</p>
<p><b>DE TODAS AS ESFERAS ESTUDADAS</b></p> <p>Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.</p>
<p><b>NA LEITURA DE TEXTOS</b></p>
<p><b>DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização</b></p> <p>Relacionar o roteiro/mapa de localização à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.</p>

**DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças**

Relacionar o artigo de divulgação científica à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.

Explicitar a idéia principal (O que o texto fala do assunto tratado?).

Levantar as idéias principais do texto para organizá-las em seqüência lógica.

Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.

**DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia**

Relacionar o gênero notícia à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.

Explicitar o assunto do texto.

Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.

Relacionar pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seu referente para estabelecer a coesão textual.

**DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos**

Relacionar a lenda/mito à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente.

Reconhecer os temas subjacentes às lendas e mitos (o Universo, o mundo, a vida).

Descrever personagens e identificar o ponto de vista do narrador, reconhecendo suas funções na narrativa.

Articular os episódios em seqüência temporal e caracterizar o espaço onde se realizam os eventos narrados.

Identificar o conflito gerador.

**DE TODAS AS ESFERAS ESTUDADAS**

Recuperar informações explícitas.

Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto.

Localizar informações em gráficos, tabelas, mapas etc. que acompanham o texto.

Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou de enciclopédia.

**NA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS****DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização**

Produzir roteiro levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.

**DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças**

Resumir artigo de divulgação científica.

**DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos**

Reescrever lendas e mitos conhecidos, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção.

**DE TODOS OS GÊNEROS PRODUZIDOS**

Revisar e editar o texto, focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

**NAS SITUAÇÕES DE ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA E LINGUAGEM – EM TEXTOS****DA ESFERA COTIDIANA - Roteiro / Mapa de localização**

Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do roteiro / mapa de localização: ponto de partida, trajeto, ponto de chegada.

Examinar o uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções.

Identificar marcadores espaciais (dentro / fora, em cima / embaixo, direita / esquerda etc.) para compreender alguns de seus usos.

Identificar marcadores temporais (depois, logo após, então, em seguida etc.) para compreender alguns de seus usos.

Examinar o uso dos verbos de ação / deslocamento: seguir, virar, passar, contornar etc.

#### **DA ESFERA ESCOLAR - Artigo de divulgação científica para crianças**

Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do artigo de divulgação científica: esquematização inicial, expansão, conclusão.

Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do presente.

Explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado.

Examinar o uso de elementos paratextuais: box, gráficos, tabelas, infográficos.

#### **DA ESFERA JORNALÍSTICA - Notícia**

Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da notícia: manchete, parágrafo síntese (lide) e corpo do texto.

Localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre os acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos.

Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.

Reconhecer, em relação à finalidade e ao interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal / informal.

#### **DA ESFERA LITERÁRIA (PROSA) - Lendas e mitos**

Identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna da lenda e do mito: situação inicial, desenvolvimento da ação, situação final.

Distinguir fala de personagem do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos.

Examinar o uso dos verbos do dizer para introduzir a fala das personagens.

Examinar o uso dos tempos verbais no eixo do pretérito.

#### **PADRÕES DE ESCRITA**

##### **EM TODOS GÊNEROS PRODUZIDOS**

Segmentar o texto em parágrafos, em decorrência das restrições impostas pelos gêneros.

Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.

Empregar a vírgula para isolar inversões e intercalações no interior das frases.

Pontuar corretamente passagens de discurso direto, em razão das restrições impostas pelos gêneros.

Respeitar as regularidades contextuais e as regularidades morfológicas.

Acentuar corretamente as palavras, em vista da oposição entre oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Aplicar a regra geral de concordância verbal e nominal.

Formatar graficamente o texto.

Considerando os documentos voltados para o programa Ler e Escrever, é importante analisar o quanto foi possível para o professor especialista do fundamental II ampliar seu olhar para além do conteúdo? Se conseguiu desenvolver práticas que com base nos seus conteúdos específicos, aprofundar também os conhecimentos referentes à leitura e à escrita? Também se o professor do fundamental I, se apropriou de práticas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita? Até que ponto o referencial para o fundamental I e fundamental II, conseguiu com suas expectativas e orientação didática avançar na apropriação da leitura e escrita? Se a rede municipal desde 2005 coloca como foco principal a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento e chegando em 2022 ainda nos deparamos com resultados bastante insatisfatórios, é possível afirmar que o objetivo do ler e escrever não tenha sido alcançado, mesmo com a criação de uma série de orientações didáticas para cada ano do ciclo, como respaldo metodológico para as Orientações Curriculares.

Anteriormente a publicação do Currículo da Cidade, que propôs a reorganização das orientações curriculares, em 2016, surgiu o documento Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral denominado Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, que contou com assessoria de Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Maria Helena Bertolini Bezerra, Maria Selma de Moraes Rocha e Fernando José de Almeida.

Este documento é fruto do debate iniciado em 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

Algumas premissas, colocadas por esse documento, a respeito do currículo, estão relacionadas ao seu caráter crítico, a descolonização do currículo, aos direitos de aprendizagem e a gestão pedagógica. Situam a necessidade de um trabalho interdisciplinar dentro das escolas, considerando o avanço da sociedade capitalista, o uso cada vez maior das tecnologias que alterou completamente as relações sociais. Neste contexto, as ciências não poderiam explicar totalmente a vida humana e o conjunto de suas relações, seu desenvolvimento histórico, social e econômico. De acordo com o documento a interdisciplinaridade é:

Construída pela aprendizagem pessoal das (os) educandas (os) à medida que vivenciam valores e ideias sobre a vida. No ciclo interdisciplinar é proposta a realização da docência compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. As aulas de Educação Física, as atividades de Informática, as experiências da Sala de Leitura, as aulas de Inglês, assim como as de Artes, se preparadas, analisadas, avaliadas, repaginadas em conjunto pelos professores se constituem num espaço, por excelência, de vivências e conhecimentos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2016, p.22)

Para a efetivação desta proposta interdisciplinar, à docência compartilhada assume caráter de extrema relevância, com o objetivo de unir professores de diferentes áreas dentro do ciclo, com a organização de projetos.

A base teórica do documento entre outros autores é Michel Foucault, Charlot, Norbert Elias, Apple, Bernstein, com o currículo entendido na perspectiva da centralidade dos sujeitos e do conhecimento. De acordo com o documento:

“Na luta por uma educação democrática, na discussão do conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória, defende-se a busca pelo conhecimento relacional, socialmente enraizado, “poderoso”<sup>5</sup> ou de larga e profunda abrangência explicativa. Detalhando essa busca, o que se persegue é a compreensão das relações históricas e sociais que explicam a construção dos fatos, dos saberes, dos valores – e nessa direção importa valer-se do conhecimento sistematizado, dos conceitos que podem iluminar o real de forma abrangente. (SÃO PAULO, 2016, p.23)

Este documento, apesar da sua importância com relação às concepções de trabalho com ciclo e em específico na organização do ciclo interdisciplinar, teve pouca abrangência e discussão nos processos de formação da rede municipal. Dele derivam vários cadernos para cada área do conhecimento: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e inglês. Estes cadernos contém uma reflexão sobre os conceitos que trabalham cada área, seus objetivos e possibilidades de trabalho interdisciplinar.

De acordo com a documentação elaborada pela secretaria municipal de educação na gestão de João Dória, que teve continuidade no governo de Bruno Covas, os documentos citados até então formaram base para a reorganização do currículo escolar em 2018. O Currículo da Cidade, na sua introdução apresenta-se enquanto uma necessidade de atualização e adequação às demandas sociais, e no desenvolvimento do documento não é possível perceber a preocupação na organização de um currículo voltado para o programa ler e escrever, conforme aparece nas Orientações Curriculares elaboradas entre 2006 e 2008, que apresentam um caderno para cada disciplina do fundamental I e para o fundamental II, buscando uma relação com os objetivos do Programa Ler e Escrever. O Currículo da Cidade engloba todos os ciclos em um mesmo documento e os conceitos orientadores são: educação integral, equidade e educação inclusiva. Apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Porém nos cadernos das orientações didáticas para cada disciplina, é possível encontrar uma discussão maior relacionada às questões da leitura e escrita decorrentes do Ler e Escrever, o material apresenta uma proposta de trabalho com base na organização de uma rotina e nas

modalidades didáticas, aliás, a rotina é considerada aspecto importante para a transição do fundamental I para o fundamental II, desta forma os professores do fundamental II, conduziram um trabalho com menor impacto para os alunos, no que diz respeito a quantidade de professores e um currículo fragmentado.

A primeira fase da organização das Orientações Curriculares e didáticas, contou com a participação de grupos de professores em reuniões nas Diretorias de Ensino ou na Secretaria Municipal de Educação com os assessores responsáveis por cada área, normalmente foi selecionado um representante por área e por diretoria de Ensino, já o Currículo da Cidade passou por um processo iniciado desde 2017:

Com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs). De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo. Depois de organizados, o currículo foi apresentado pelas Diretorias de Ensino e formações ocorreram para os coordenadores pedagógicos trabalharem sua implementação nas Unidades Escolares. (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

No entanto, o que pode ser observado, é que para muitos professores o currículo chegou nas Unidades Escolares como um completo desconhecido.

O Currículo da Cidade, de Língua Portuguesa, contou com a assessoria de Célia Prudêncio de Oliveira, Kátia Lomba Bräkling, Marly Barbosa e Telma Weisz. Esse documento, na sua introdução, registra sua construção alinhada com a BNCC e se diferencia na estrutura e organização das Orientações Curriculares, que foram elaboradas em dois cadernos como já foi exposto acima, uma para o fundamental I e outra para o fundamental II.

A organização do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, está pautada num conjunto de quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento comuns para todos os ciclos, posteriormente divide-se por ano do ciclo com objetos do conhecimento que seriam os conteúdos e os objetivos de aprendizagem para cada ano. Numa análise comparativa dos quadros de cada ano do ciclo é possível perceber a permanência de vários objetivos em todos os anos do ciclo interdisciplinar, com a inclusão progressiva de alguns conhecimentos. O documento apresenta uma proposta metodológica para todos os anos caracterizado por movimento espiral de situações de trabalho, sendo trabalho autônomo, trabalho coletivo, trabalho em grupos e trabalho em duplas. Propõe um currículo que vá além dos aspectos

tradicionais, que avance no cotidiano, e com base na reflexão do cotidiano retorne para os conteúdos tradicionais tornando-os significativos. (SÃO PAULO, 2019, p. 82)

O documento organiza os ciclos em quadros que apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estruturados com base no movimento espiral de trabalho, descrito pelas siglas (C) para trabalho coletivo, (G) para trabalho em grupos (D) trabalho em duplas e (A) trabalho autônomo. Neste capítulo, segue toda a estrutura da divisão dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar na qual pode ser observado a distribuição das siglas e como aparece em maior número as propostas de trabalho com as letras (C), (G) e (D) e em menor quantidade as aulas com situação de trabalho autônomo, seja por serem aulas expositivas ou momentos de atividades individuais dos alunos. É importante retornar desde o ciclo de alfabetização para traçar a organização da rede municipal com relação às propostas de leitura e escrita, uma vez que alguns conhecimentos já devem estar estruturados no ciclo interdisciplinar e como veremos mais adiante, a turma que participou da pesquisa apresenta uma grande defasagem com relação ao que está proposto no currículo.

O documento Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, adota o princípio de que a “linguagem verbal é uma prática social, que se realiza em diferentes circunstâncias, típicas das distintas esferas do conhecimento” (SÃO PAULO, p 85). Desta forma os eixos organizadores do currículo são: prática de leitura de textos; prática de produção de textos escritos; prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística/multimodal, com o objetivo de desenvolver um trabalho com foco no uso da língua e com base na reflexão sobre a própria linguagem, desenvolver os demais aspectos que envolvem a leitura e a escrita, como por exemplo, aspectos ortográficos, de acentuação, classificação de palavras entre outros.

Segue abaixo os quadros referentes aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização (Quadros 6 ao 10), sendo que de acordo com o documento, todos os elementos devem perpassar do primeiro ao terceiro ano do ciclo de alfabetização. Estão inseridos também nos quadros os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, discutido no documento como proposta para formação cidadã com base nos cinco P’S, a saber: pessoas, planeta, parcerias, prosperidade e paz. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão relacionados ao compromisso pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) de 169 metas ambiciosas. O documento apresenta 17 objetivos ao todo que compõe o currículo em todas as áreas do conhecimento sendo eles: 1 – Erradicação da pobreza; 2 – Fome zero e agricultura sustentável; 3 – Saúde e bem estar; 4 – Educação de qualidade; 5 – Igualdade de gênero; 6 – Água potável e saneamento básico; 7 – Energia Limpa e Acessível; 8 – Trabalho decente e crescimento econômico; 9 – Indústria, inovação e infraestrutura; 10 – Redução das

desigualdades; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 12 – Consumo e produção responsáveis; 13 – Ação contra a mudança global do clima; 14 – Vida na água; 15 – Vida terrestre; 16 – Paz, justiça e instituições eficazes e 17 – Parcerias e meios de implementação.

**Quadro 6 - Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP016) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o assunto, gênero, autor, portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFCALFLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura.	
	(EFCALFLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global).	
	(EFCALFLP04) Articular trechos do texto que está sendo lido, de modo a compreendê-lo melhor.	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFCALFLP05) Identificar a finalidade da leitura apresentada e as características de práticas sociais de leitura nas quais irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários etc.).	
	(EFCALFLP06) Reconhecer a presença de relações de intertextualidade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentido produzidos por esse recurso.	
	(EFCALFLP07) Identificar a presença de outras linguagens como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos ou digitais.	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP08) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa etc.	4-Educação de qualidade
	(EFCALFLP09) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários etc.).	
	(EFCALFLP10) Participar de eventos de leitura, como saraus, feiras, mediação de leitura, clube de leituras etc.	

	(EFCALFLP11) Comentar com os colegas, professor e/ou autores, sobre o material de leitura para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais.	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP12) Ouvir a leitura de textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens.	
COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCALFLP08) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem, autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, capa, título, ilustrações, quarta-capa etc.	4-Educação de qualidade
A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 97 e 98, 2019.

### Quadro 7 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.

EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EFCALFLP13) Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da leitura, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e revisão do texto.	
	(EFCALFLP14) Recuperar, criar ou pesquisar o conteúdo temático do texto que será escrito, tanto quando se tratar de reescrita, quanto de criação.	
	(EFCALFLP15) Elaborar/recuperar o plano do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCALFLP16) Produzir o texto planejado, refletindo sobre o encadeamento das ideias.	
	(EFCALFLP17) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, considerando as características do contexto de produção e realizando os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentido pretendidos.	
A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 98, 2019.

**Quadro 8 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (continuação)</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCALFLP18) Participar das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	
	(EFCALFLP19) Submeter os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCALFLP20) Compartilhar ou divulgar os textos produzidos com colegas da classe, da escola e comunidade escolar.	3-BOA SAÚDE E BEM ESTAR
A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 99, 2019.

**Quadro 9- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento comuns ao Ciclo de Alfabetização - Eixo: Prática de Escuta e Produção de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADE DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP21) Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.	
	(EFCALFLP22) Pesquisar o conteúdo temático que será apresentado ou discutido.	
	(EFCALFLP23) Planejar a fala, considerando as características da situação comunicativa.	
	(EFCALFLP24) Produzir textos orais considerando a situação comunicativa (rodas de conversa de assuntos diversos e discussões sobre temas variados).	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP25) Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como rodas de leitura, de leitores, de estudo, de discussão temática, entre outras, comentando temas diversos, ouvindo com atenção, aguardando a vez de falar e formulando perguntas sobre o tema tratado.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCALFLP26) Realizar, em situações de intercâmbio oral das quais participa como ouvinte, registros (notas em fichas ou esquemas pré-elaborados).	
A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 99, 2019.

**Quadro 10- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento Comuns ao Ciclo de Alfabetização- Eixo: Prática de Análise Linguística/Multimodal**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE LINGUÍSTICA MULTIMODAL	EFCALFLP27) Valorizar a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes.	10 – REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	EFCALFLP28) Utilizar, progressivamente, atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, além de consultar materiais confiáveis, entre outros.	
	(EFCALFLP29) Participar de situações de ditado interativo e/ou leitura com focalização, explicitando estratégias utilizadas para resolver problemas na escrita de palavras e/ou identificar aquelas que podem ser foco de dúvidas na grafia.	
A sigla EFCALFLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; ALF - Ciclo de Alfabetização; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 100, 2019.

Além dos objetivos comuns descritos nos (Quadro 6 a 10), cada ano possui objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos primeiros quadros referentes ao eixo de Prática de Leitura de Textos (Quadros 11 a 13), é possível perceber a permanência de vários objetivos ao longo do primeiro ao terceiro ano. Do primeiro para o segundo ano pequenos avanços nas propostas de leitura e escrita relacionadas aos objetivos de aprendizagem com base nos objetos de conhecimento, sendo que para o objeto capacidades de aquisição do sistema de escrita, o primeiro ano propõe de acordo com a (EF01LP03) “ler, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito ” (SÃO PAULO, 2019, p. 100) e o segundo ano com o objetivo “( EF02LP03) propõe ler, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, trava-língua etc.), inicialmente por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.” (SÃO PAULO, 2019 p. 105). Posteriormente no objeto de conhecimento capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, dois objetivos são destacados do primeiro para o segundo ano, no primeiro ano aparecem como objetivos: “(EF01LP05) ouvir a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena,

síria entre outras), bem como mitos; lendas; poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros, identificando a especificidade de sua organização interna e (EF01LP06), ler cantigas, parlendas e textos da tradição oral, refletindo sobre os efeitos de sentido” (SÃO PAULO, 2019, p. 101) e por sua vez, o segundo ano trata as questões no item “(EF02LP05) ouvir a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros e (EF02LP06), ler cantigas, parlendas e textos da tradição oral”, (SÃO PAULO, 2019, p. 105), retirando a parte dos objetivos referente a reflexão dos sentidos da palavra bem como a identificação da especificidade da organização interna, o objetivo 8 do quadro neste mesmo campo das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, conforme o (Quadro 12) apresenta uma ampliação no segundo ano dos gêneros para leitura. Outro foco dado nos primeiros e segundos anos do ciclo de alfabetização são objetivos voltados para a leitura no aspecto de que ouvir é uma atividade que proporciona apropriação da construção do texto e não apenas no conhecimento de uma história ou conteúdo.

Dando continuidade a comparação neste eixo de prática de leitura de textos o terceiro ano do ensino fundamental avança, considerando que nesta fase os alunos já dominam o conhecimento alfabético da escrita e propõe objetivos mais autônomos de leitura e escrita, ampliado os gêneros e solicita obras mais extensas, além das capacidades de registro e análise de textos. Segue um quadro comparativo entre cada ano contendo objetos do conhecimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para análise das propostas de leitura e escrita no decorrer de cada ano do ciclo de alfabetização.

**Quadro 11- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
	<b>NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA</b>	
CAPACIDADE DE AQUISIÇÃO	(EF01LP01) Localizar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	

DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF01LP02) Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF01LP03) Ler, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava- línguas etc.), <b>ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.</b>	
	(EF01LP04) Ler, por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	
	<b>CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO</b>	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF01LP05) Ouvir a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria entre outras), bem como mitos; lendas; poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros, identificando a especificidade de sua organização interna. (C)	
	(EF01LP06) Ler cantigas, parlendas e textos da tradição oral, refletindo sobre os efeitos de sentido. (C)	
	<b>COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE</b>	
	(EF01LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. (C)	4 – Educação de qualidade 5 – Igualdade de Gênero 10- Redução das desigualdades
	(EF01LP08) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. (C)	10- Redução das desigualdades
SIGLAS: EF-ENSINO FUNDAMENTL – 01 –PRIMEIRO ANO – LP-LINGUA PORTUGUESA		

**Quadro 12- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no Ciclo de Alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA</b>		
CAPACIDADE DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF02LP01) Localizar nomes diversos em listas do mesmo campo semântico (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EF02LP02) Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF02LP03) Ler, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, trava-línguas etc.), inicialmente por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	
	(EF02LP04) Ler, por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), utilizando-se de índices Linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	
	<b>CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO</b>	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EF02LP05) Ouvir a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. (C)	4 – Educação de qualidade 10- Redução das desigualdades
	(EF02LP06) Ler cantigas, parlendas e textos da tradição oral. (C)	
	<b>COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE</b>	
	(EF02LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais. (C)	
	(EF02LP08) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. (C)	4 – Educação de qualidade 5 – Igualdade de Gênero

		10- Redução das desigualdades
SIGLAS: EF-ENSINO FUNDAMENTL – 02 Segundo Ano – LP-LINGUA PORTUGUESA (C) Trabalho Coletivo		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 105, 2019.

**Quadro 13 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	<b>CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO</b>	
	(EF03LP01) Ouvir a leitura de textos literários diversos, como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares — garantindo a diversidade de culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras), além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. C	4 – Educação de qualidade 10- Redução das desigualdades
	(EF03LP02) Ler textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos, populares, fábulas, mitos e lendas – garantindo a diversidade de culturas, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar, identificando estratégias e recursos empregados e analisando os efeitos de sentido para tratamento dado ao tema. (G) (A)	4– Educação de qualidade 10- Redução das desigualdades
	(EF03LP03) Acompanhar a leitura de obras mais extensas, como livro em capítulos, contos de maior extensão, mitos africanos e indígenas, entre outros, apreciando a linguagem e	
	(EF03LP04) Analisar registros linguísticos presentes em textos da esfera literária (preferencialmente contos), reconhecendo a especificidade do registro literário, como uso	
	<b>COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE</b>	
	(EF03LP05) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. (C)	4 – Educação de qualidade 5 – Igualdade de Gênero

	(EF03LP06) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes, sempre que necessário, para conhecer e valorizar as diferentes culturas, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. (C)	10- Redução das desigualdades
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<b>CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS</b>	
	(EF03LP07) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema. (C) (G) (A)	
	(EF03LP08) Participar da seleção de textos de diferentes fontes para pesquisar sobre um tema específico – em materiais pré-selecionados pelo professor – por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros. (C) (G)	
	(EF03LP09) Grifar os trechos e/ou marcar as páginas que contenham informações importantes para a pesquisa. (C) (G) (A)	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF03LP10) Estudar, em situação de tutoria, textos teatrais, preparando-os para leitura dramática, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto de modo a representar traços característicos das personagens. (C) (G) (A), a depender da complexidade do texto.	
SIGLAS = EF03LP – EF-ENSINO FUNDAMENTAL – 02 TERCEIRO ANO – LP- LÍNGUA PORTUGUESA – (A) AUTÔNOMO (D) DUPLAS (D) (G) GRUPOS (C) COLETIVO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 109 a 111, 2019.

A Prática de Produção de Textos Escritos (Quadros 14 a 16) no primeiro ano apresenta uma proposta de escrita com textos bem próximos do universo do aluno (a) como a escrita do seu nome ou de um colega, listas de palavras, recontar histórias conhecidas, entre outros. Propõe que ao final do ano o aluno escreva alfabeticamente textos que sabe de cor. No segundo ano o aluno (a) deverá ser capaz de ler e escrever com autonomia, textos conhecidos além de textos diversos. A leitura é apresentada como foco na produção escrita, enquanto apropriação da construção do texto. E ao final do terceiro ano o Currículo da Cidade prevê que a leitura e escrita já estejam bem apropriadas pelos alunos, sendo capazes de produzir pequenos textos de ordem diversa, tais como: regras, relatos, ditados e produzir finais de contos.

**Quadro 14 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no Ciclo de Alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental -EIXO: Prática de Produção de textos escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF01LP09) <u>Analisar</u> semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, considerando indícios de diferentes naturezas como: extensão dos nomes, quantidade de palavras, letras iniciais e finais, presença ou ausência de alguma letra medial, entre outros aspectos.	
	(EF01LP10) <u>Escrever</u> , com autonomia, seu próprio nome.	
	(EF01LP11) <u>Escrever</u> listas <sup>8</sup> de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. (C) (G) (D)	
	(EF01LP12) <u>Escrever</u> listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. (G) (D)	
	(EF01LP13) <u>Escrever</u> alfabeticamente, até o final do ano, textos que se sabe de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas, trava-línguas, entre outros) e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional. (D)	
<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA</b>		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	(EF01LP14) <u>Recontar</u> histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito. (C)	
	(EF01LP15) <u>Reescrever</u> , seja ditando ao professor ou de próprio punho – quando possível – trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, considerando as ideias principais do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, e realizando as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (D)	
<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF01LP16) <u>Escrever</u> indicações literárias de livros, legendas para imagem, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor ou de próprio punho. (D)	

CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	EF01LP17) <u>Escrever</u> relatos de experiências vividas pela classe, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. (C)	
	EF01LP18) <u>Escrever</u> bilhetes, convites, cartas, cartão postal, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. (G) (D)	
SIGLAS = EF01LP – EF-ENSINO FUNDAMENTAL – 01 PRIMEIRO ANO – LP- LÍNGUA PORTUGUESA – (D) DUPLAS (D) (G) GRUPOS (C) COLETIVO		

SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 102 e 103, 2019.

**Quadro 15 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
	<b>NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA</b>	
CAPACIDADES DE AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	(EF02LP01) Localizar nomes diversos em listas do mesmo campo semântico (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).	
	(EF02LP02) Localizar nomes em listas para copiar e/ou organizar o cotidiano (ficha de empréstimos de livros, identificação de pertences, divisão da turma em grupos, entre outros).	
	(EF02LP03) Ler, por si mesmo, textos conhecidos (parlendas, adivinhas, poemas, trava-línguas etc.), inicialmente por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	
	(EF02LP04) Ler, por si mesmo, textos diversos (placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tiras, rótulos, entre outros), utilizando-se de índices  Linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	
<b>CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO</b>		
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR	(EF02LP05) Ouvir a leitura de textos literários diversos como contos de fadas, acumulativos, de assombração, modernos e populares — garantindo a diversidade de	10 – REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

EM RELAÇÃO AO TEXTO	culturas (africana, boliviana, indígena, síria, entre outras); além de mitos, lendas, poemas (haicais, limeriques, de cordel, quadrinhas etc.); fábulas, entre outros. (C)	4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF02LP06) Ler cantigas, parlendas e textos da tradição oral. (C)	
	COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE	
	(EF02LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais. (C)	10 – REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF02LP08) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar. (C)	4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 – IGUALDADE DE GÊNERO
	<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>	
CAPACIDADES RELATIVAS À AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	EF02LP09) Escrever listas de palavras e/ou de títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros textos, consultando referenciais estáveis (como a lista de nomes da turma) e justificando a forma de escrever. (C)(G)(D)	
	(EF02LP10) Escrever listas de palavras e/ou títulos de livros, parlendas, quadrinhas, trava- línguas, entre outros textos com letras móveis, justificando as decisões tomadas em relação às letras utilizadas. (G)(D)	
	(EF02LP11) Escrever alfabeticamente textos que se sabem falar de cor (parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros), e trechos de receitas culinárias e listas em geral, ainda que com alguns erros ortográficos.	
	<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE REESCRITA</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	(EF02LP12) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	

	(EF02LP13) Reescrever, seja ditando para ao professor ou de próprio punho, contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (D)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF02LP14) Escrever indicações literárias de livros, legendas e verbetes de curiosidades sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações, ditando ao professor. (C)(G)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	(EF02LP15) Escrever relatos de experiências vividas pela classe, situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. (C)	
	(EF02LP16) Escrever bilhetes, convites, cartas e cartão postal, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. (G)(D)(A)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	(EF02LP17) Escrever regras de brincadeiras e de jogos, receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. (C)	

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 105 e 106, 2019.

**Quadro 16 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADE DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	(EF03LP11) Recontar histórias conhecidas, respeitando as características do gênero e utilizando, progressivamente, as marcas do registro literário escrito.	
	(EF03LP12) Reescrever, ditando ao professor ou a colegas, trechos de contos conhecidos, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (D)	
	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	EF03LP13) Produzir finais de contos representativos de diferentes culturas, previamente repertoriados, respeitando o registro literário, o tema e a progressão do texto-fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto. (C) (G)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF03LP14) Escrever indicações literárias de livros, legendas, verbetes de curiosidades sobre temas estudados, entre outros, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto, ditando ao professor. (C) (G)	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF03LP15) Escrever relatos de experiência vivida ou diários (pessoal e da classe) situando as ações no tempo de modo coerente e respeitando as diferentes operações de produção de texto. (C) (G)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO PRESCREVER/INSTRUIR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF03LP16) Escrever regras de brincadeiras e de jogos e receitas em geral, respeitando as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de texto. (C) (G) (D)	
SIGLAS = EF03LP – EF-ENSINO FUNDAMENTAL – 02 TERCEIRO ANO – LP- LÍNGUA PORTUGUESA – (A) AUTÔNOMO (D) DUPLAS (D) (G) GRUPOS (C) COLETIVO		

Outro conjunto de objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de acordo com o Eixo: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís (Quadros 17 a 19). No primeiro ano, atividades orais com intenção de relatar temas conhecidos, conhecimentos do entorno vivido, o segundo ano, avança para além de relatar, o estudante deve saber explicar histórias e conhecimentos adquiridos, e assim continua no terceiro ano do ensino fundamental. Segue os quadros detalhados dos objetivos para este eixo.

**Quadro 17 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF01LP19) Explicar aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, formular perguntas, comentar e dar sua opinião sobre o tema tratado. (C)	
	(EF01LP20) Apresentar ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa – rodas de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. (C) (G) (D) (A)	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	(EF01LP21) Relatar experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. (C)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DE ARGUMENTAR	(EF01LP21) Relatar experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. (C)	
A sigla EF01LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 01 – PRIMEIRO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO (G) GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 103, 2019.

**Quadro 18 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b>	
	(EF02LP18) Participar de contação de histórias de diferentes culturas, tanto organizando a situação comunicativa (em que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. (C) (G) (A)	10-Redução das Desigualdades 4-Educação de Qualidade
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF02LP19) Explicar aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, ouvindo com atenção, formulando perguntas, comentando e dando sua opinião sobre o tema tratado. (C)	16-Paz, Justiça e Instituições Fortes
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF02LP21) Relatar experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. (C)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF02LP22) Participar de discussão oral ouvindo com atenção e emitindo opinião. (C) (G)	16-Paz, Justiça e Instituições Fortes
A sigla EF02LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 02 – SEGUNDO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO (G) GRUPO (A) AUTÔNOMO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 107, 2019.

**Quadro 19 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</b>	10-REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF03LP17) Participar de contação de histórias de diferentes culturas, inclusive de outros países, tanto organizando a situação comunicativa (que história será contada, quem contará, para quem, como, quais papéis irá desempenhar etc.), quanto ouvindo com atenção. (C) (G) (A)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF03LP18) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diversas áreas do conhecimento, formulando perguntas e comentando a partir de notas pré-elaboradas. (C) (G)	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS SITUADAS NO TEMPO	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF03LP19) Relatar, por meio de textos, experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. (C)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF03LP20) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. (C) (G) (D)	10-REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5- IGUALDADE DE GÊNERO
A sigla EF03 LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 03 – TERCEIRO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO (G) GRUPO (A) AUTÔNOMO (D) DUPLAS		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 112, 2019.

Por fim, para o ciclo de alfabetização, o último conjunto de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento está relacionado ao Eixo: Prática de Análise Linguística/Multimodal Quadros (20 a 22). No primeiro ano, as atividades propostas envolvem reescrita, comparação e análise de aspectos gráficos, o segundo ano, avança com atividades que abordam segmentação, fonologia e ortografia e o terceiro ano, acrescenta um estudo voltado para análise e escrita da divisão silábica com base em diferentes gêneros, focando na organização do texto e gramática. É bom citar que vários objetivos são retomados em todos os anos do ciclo de alfabetização e que as atividades propostas em sua maioria são realizadas de forma coletiva em grupo ou em duplas, poucas atividades são desenvolvidas de forma autônoma, este último eixo de análise linguística/multimodal avança aumentando sua relevância na organização do currículo no ciclo interdisciplinar com foco na análise das diferentes linguagens que podem fazer parte de um mesmo texto.

**Quadro 20 -Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 1º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO-DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF01LP23) Identificar, em contos lidos pelo professor, as características das personagens. (C) e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF01LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse. (C)	
	(EF01LP25) Eliminar organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. (C)	
COERÊNCIA	(EF01LP26) Articular, em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. (C)	
	(EF01LP27) Empregar, em atividade de reescrita, o mesmo tipo de narrador – 1ª e 3ª pessoa – do texto-referência. (C)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF01LP28) Identificar, em textos lidos, a comparação entre dois termos. (C)	
	(EF01LP29) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido pelo professor, para reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos (cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros). (C)	
A sigla EF01LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 031 – PRIMEIRO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 104, 2019.

**Quadro 21 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 2º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO-DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF02LP23) Identificar, em contos lidos pelo professor, as características das personagens, de acordo com o gênero. (C) e em roda de leitura.	
COESÃO	(EF02LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos coletivos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. (C)	
	(EF02LP25) Eliminar organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. (C)	
COERÊNCIA	(EF02LP26) Articular, em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. (C) (G)	
	(EF02LP27) Empregar, em situação de reescrita, o mesmo tipo de narrador – 1ª e 3ª pessoa – do texto-referência. (C)	
SEGMENTAÇÃO	(EF02LP28) Segmentar o texto em palavras. (C) (G) (D) (A)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF02LP29) Identificar, em textos lidos, a comparação entre dois termos, reconhecendo os efeitos de sentido provocados pelo uso dessa figura de linguagem. (C)	
	(EF02LP30) Analisar aspectos gráficos que compõem o material lido para reconhecer os efeitos de sentidos provocados pelo uso de recursos – cores, imagens, efeito tridimensional, entre outros. (C)	
FONOLOGIA	<b>ACENTUAÇÃO</b>	
	(EF02LP31) Reconhecer a presença da acentuação em palavras de uso frequente de textos conhecidos (acentos agudo e circunflexo). (C) (G)	
ORTOGRAFIA	<b>REGULARES CONTEXTUAIS</b>	
	(EF02LP32) Analisar banco de palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, NH, til, entre outras formas de nasalização) e o uso do G e Gu, C e Qu, entre outras. (C) (G)	
	<b>IRREGULARES</b>	
	(EF02LP33) Escrever, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais).	
A sigla EF02 LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 02 – SEGUNDO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO (G) TRABALHOS EM GRUPOS (D) TRABALHOS EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 108, 2019.

**Quadro 22 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolarização no ciclo de alfabetização - 3º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO- DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF03LP21) Comparar elementos da organização interna dos textos a serem produzidos para extrair as características dos gêneros em estudo. (C)	
COESÃO	(EF03LP22) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc. – ou utilizando elipse. (C) (G) (D)	
	(EF03LP23) Eliminar organizadores textuais não adequados ao registro linguístico do texto. (C) (G) (D)	
COERÊNCIA	(EF03LP24) Articular, em atividade de reescrita e produção de final de texto, as partes do texto, coerentemente, sem provocar problemas de compreensão. (C) (G) (D)	
	(EF03LP25) Empregar, em situação de reescrita, o mesmo tipo de narrador – 1ª e 3ª pessoa– do texto-fonte. (C) (G) (A)	
SEGMENTAÇÃO	(EF03LP26) Reler trechos de textos conhecidos para identificar e/ou comparar o uso da pontuação de diálogo, reconhecendo os efeitos de sentido provocados. (C) (G) (D)	
	(EF03LP27) Segmentar o texto em frases, utilizando, progressivamente, os sinais de pontuação. (C) (D)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF03LP28) Identificar, em textos lidos, a comparação implícita (metáfora) entre dois termos, reconhecendo os efeitos desse sentido provocados pelo uso do recurso. (C) (D)	
FONOLOGIA	<b>ACENTUAÇÃO</b>	
	(EF03LP29) Utilizar a acentuação em palavras de uso frequente em textos conhecidos. (C) (G) (A)	
	(EF03LP30) Identificar a sílaba tônica de palavras em textos. (C) (G) (A)	
	(EF03LP31) Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra. (C) (G) (D) (A)	

ORTOGRAFIA	<b>REGULARES CONTEXTUAIS</b>	
	(EF03LP32) Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras em palavras de uso frequente (M/N, R/RR, O/U final), de modo a escrevê-las ortograficamente. (C) (G)	
	<b>REGULARES MORFOLÓGICOS-GRAMÁTICAIS</b>	
	(EF03LP33) Analisar trechos de textos, identificando palavras em que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia, comparando flexões verbais em que há ocorrência de ão/am. (C) (G)	
	<b>IRREGULARES</b>	
	(EF03LP34) Escrever, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S iniciais), compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na Língua Portuguesa. (C) (G) (A)	
TRANSLINEAÇÃO	(EF03LP35) Analisar a divisão silábica de palavras no final da linha, observando os pontos de segmentação por meio da pronúncia. (C) (G) (A)	
	(EF03LP36) Escrever, orientando-se pela regra geral de divisão silábica e pelo princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. (D) (A)	
A sigla EF03LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 03 – TERCEIRO ANO – LP LÍNGUA PORTUGUESA (C) COLETIVO (G) TRABALHO EM GRUPOS (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 113 e 114, 2019.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo para o ciclo interdisciplinar, nessa fase o aluno deverá ser capaz de produzir textos com coerência, utilizando diferentes fontes para estudo e interpretação de um determinado assunto, saber usar técnicas de escrita bem como de leitura e conseguir compartilhar oralmente suas ideias. O documento utiliza verbos como: realizar, localizar, inferir, articular, estabelecer, reconhecer, comentar, relacionar, redigir e revisar para tratar sobre as capacidades de leitura e escrita para esta fase do ensino fundamental. O documento é organizado com um primeiro conjunto de quadros relacionados aos objetos de conhecimento que fazem parte de todos os anos do ciclo interdisciplinar, assim como apresentado com o ciclo de alfabetização e posteriormente são apresentados os quadros com os objetos de conhecimento para cada ano do ciclo interdisciplinar (Quadros 23 a 25).

**Quadro 23 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Prática de Leitura de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE COMPREENSÃO DO TEXTO	<b>NAS ATIVIDADES GERAIS DE LEITURA</b>	<b>4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE</b>
	(EFCINTLP0111) Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/assunto, as características da linguagem própria do gênero, do portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	
	(EFCINTLP02) Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	
	(EFCINTLP03) Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado.	
	(EFCINTLP04) Articular trechos e informações do texto, de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, para elaborar sínteses do assunto tratado.	
	(EFCINTLP05) Estabelecer relações entre o conteúdo do texto e situações externas a ele, elaborando generalizações.	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	(EFCINTLP06) Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, slams, leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará ouvindo e/ou lendo.	
	(EFCINTLP07) Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros)	
	(EFCINTLP08) Reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.	
	(EFCINTLP09) Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.	

COMPORTAMENTOS DE LEITURA	(EFCINTLP10) Comentar – com colegas, professor e/ou autores – o material de leitura, para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	
	(EFCINTLP11) Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams, feiras, mediação de leitura, clube de leitura, entre outros.	
	(EFCINTLP12) Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc.	
	(EFCINTLP13) Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros).	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA</b>	
	(EFCINTLP14) Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva.	
	<b>CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS</b>	
	(EFCINTLP15) Selecionar textos de diferentes fontes para pesquisa com ajuda do professor por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros.	
	(EFCINTLP16) Grifar e/ou copiar informações que interessam para o estudo, com o auxílio do professor, organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados que sintetizem as ideias mais importantes dos textos lidos e as relações entre elas.	
A sigla EFCINTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 116 e 117, 2019.

**Quadro 24 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Produção de Textos Escritos e Orais.**

<b>EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>	
	(EFCINTLP17) Reconhecer as características do contexto de produção como orientadoras de todas as decisões que serão tomadas no processo de escrita, do planejamento do conteúdo temático à revisão.	
	(EFCINTLP18) Recuperar, criar ou pesquisar o conteúdo temático do texto que será escrito, tanto quando se tratar de reescrita (recuperação), quanto de autoria (criação/invenção, textos ficcionais) e de pesquisa (textos de divulgação científica; jornalísticos, entre outros).	
	(EFCINTLP19) Elaborar um plano do texto que será produzido, considerando as características do contexto de produção definido e o planejamento do conteúdo temático realizado.	
	(EFCINTLP20) Redigir o texto planejado, pontuando e atentando-se à paragrafação, de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir, empregando os articuladores textuais adequados ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão verbal e a nominal.	
	(EFCINTLP21) Revisar o texto enquanto está sendo produzido e depois de terminada a primeira versão, considerando as características do contexto de produção, além de realizar os ajustes necessários para garantir a sua legibilidade e efeitos de sentidos pretendidos.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP22) Participar das atividades de definição da situação comunicativa dos textos a serem produzidos, considerando as diferentes opiniões.	3 BOA SAÚDE E BEM ESTAR 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFCINTLP23) Submeter os textos produzidos à apreciação de outros, realizando os ajustes necessários.	
	(EFCINTLP24) Compartilhar ou divulgar os textos produzidos com colegas da classe, da escola e comunidade escolar, selecionando os tipos de mídia mais adequados ao público-alvo.	3 BOA SAÚDE E BEM ESTAR

		4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	(EFCINTLP25) Tomar notas de informações que poderão ser utilizadas no texto que será escrito, no processo de pesquisa do conteúdo temático.	
	(EFCINTLP26) Elaborar a primeira versão do texto como um rascunho que precisará ser passado a limpo, depois da revisão posterior.	
	(EFCINTLP27) Rerler, ao terminar de escrever o texto, marcando trechos que parecem necessitar de ajustes, para efetuar a revisão posterior.	
	(EFCINTLP28) Editar o texto de maneira a torná-lo adequado às características do portador.	
<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
CAPACIDADES RELATIVAS À PRÁTICA DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS	<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>	
	(EFCINTLP29) Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EFCINTLP30) Pesquisar o conteúdo temático que será apresentado/discutido.	
	(EFCINTLP31) Planejar a fala, considerando a situação comunicativa e o conteúdo temático, além de organizar esquemas, notas e roteiros que possam apoiar a produção oral.	
	(EFCINTLP32) Produzir textos orais, considerando a situação comunicativa, apoiando--se no planejamento realizado e promovendo os ajustes necessários para atender às demandas da interação e para garantir a coerência.	
COMPORTAMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCINTLP33) Participar de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tais como seminários e apresentações orais a respeito dos assuntos em estudo, ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, entre outros.	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EFCINTLP34) Realizar registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	
A sigla EFCINTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 118 e 119, 2019.

**Quadro 25 - Ciclo Interdisciplinar - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
COMPORTAMENTOS RELATIVOS À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA/MULTIMODAL	(EFCINTLP35) Utilizar atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis e procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita.	
	(EFCINTLP36) Empregar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à revisão sempre que for necessário.	
	(EFCINTLP37) Frequentar ambientes virtuais para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações e reconhecer quais são confiáveis ou não.	
	(EFCINTLP38) Valorizar a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes e repudiar discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade não-padrão.	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EFCINTLP39) Consultar obras de referência como dicionários, gramáticas em suportes impressos ou digitais, além de sites especializados, para esclarecer dúvidas referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de textualização ou de revisão de textos.	
A sigla EFCINTLP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; C - Objetivos Comuns; INT - Ciclo Interdisciplinar; LP - Língua Portuguesa		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, p. 120, 2019.

É extensa a lista de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Eixo Prática de Leitura de textos para o quarto e quinto ano do ensino fundamental (Quadros 26 e 27) e os verbos utilizados referem-se a: ouvir, ler, participar, comparar, identificar, recuperar, reler e estudar textos de diferentes gêneros. O sexto ano do ensino fundamental não apresenta o quadro referente ao eixo prática de leitura de textos, inicia os objetivos de aprendizagem no eixo prática de leitura de textos escritos (Quadro 30), o que leva ao entendimento de que este primeiro eixo pertence ao fundamental I, uma vez que não abarca apenas os textos escritos, mas também

outras formas de leitura que não requerem do aluno o domínio do conhecimento alfabético, o que por sua vez no sexto ano está pressuposto que todos tenham o domínio da leitura e escrita.

**Quadro 26 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	<b>CONSIDERANDO A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO, SEJA NA LITERATURA CLÁSSICA E/OU CANÔNICA, MARGINAL-PERIFÉRICA, REGIONAL OU GLOBAL</b>	
	(EF04LP01) Ouvir e ler textos literários diversos de distintas culturas, como contos (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), fábulas, mitos, lendas, crônicas e poemas. (C) (G) (D) (A)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF04LP02) Participar da leitura de textos literários diversos, discutindo aspectos relacionados à sua organização interna (tempo, personagens típicos, possíveis finalidades dos textos de diferentes gêneros etc.), marcas linguísticas e de estilo recorrentes e relação existente entre linguagem verbal e ilustração.	
	(EF04LP03) Comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas (literária, jornalística, publicitária, entre outras), reconhecendo a especificidade do registro literário – como recursos de comparação, adjetivação e substituição –, além de analisar os efeitos de sentidos para o tratamento dado ao tema. (C)	
	(EF04LP04) Ler poemas de diversos tipos (haicais, limeriques, cinéticos, concretos, de cordel, quadrinhas, entre outros) e identificar no texto estratégias e recursos discursivos empregados, analisando os efeitos de sentidos decorrentes de seus usos. (C) (G) (D) (A)	
	(EF04LP05) Ler letras de canções – enquanto a escutam e depois disso – de modo a identificar a sua multimodalidade (letra e melodia) e reconhecer a relação entre as duas linguagens na constituição de sentidos. (C) (G) (A) – a depender da complexidade da obra.	
	(EF04LP06) Identificar, em textos dramáticos (esquetes, comédias, autos, entre outros – de complexidade e tratamento temáticos adequados aos estudantes), as características e finalidade das situações enunciativas nas quais costumam ser veiculados (espetáculo teatral, leitura dramática e fantoches, por exemplo). (C)	

	<b>Com foco na discussão sobre questões relativas às diferentes representações sociais e interdisciplinaridade</b>	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (CONTINUAÇÃO)	(EF04LP07) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais, artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos, de modo a compreendê-lo melhor e reconhecer os valores neles veiculados, relacionando-os com as características do contexto de produção. (C)	01 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	<b>Com foco na discussão sobre interculturalidade e nos projetos Interdisciplinares</b>	
	(EF04LP08) Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas, considerando a complexidade do objeto linguístico. (C)(G)	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF04LP09) Identificar em textos de divulgação científica a organização hierárquica das informações, assim como os critérios de paragrafação empregados, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. (C)	
	(EF04LP10) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. (C) (G) (D)	
	(EF04LP11) Identificar a multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento, que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. (C) (G)	
	(EF04LP12) Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento. (C)	5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS 14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA 15 VIDA SOBRE A TERRA
	<b>Com foco nas relações de consumo e sustentabilidade</b>	
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM	(EF04LP13) Recuperar o contexto de produção do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos etc.), antecipando, por meio de	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

RELAÇÃO AO TEXTO (CONTINUAÇÃO)	informações do repertório pessoal prévio e de suporte oferecido pelo professor, características possíveis do conteúdo do texto, dos valores que veicula e das posições que pode assumir. (C)	
	<b>Em todas as atividades de leitura</b>	
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	(EF04LP14) Reler trechos do texto, marcando-os, grifando-os, circulando-os e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. (C)	
	<b>Considerando a finalidade de ler para estudar temas tratados nas diferentes áreas</b>	
	(EF04LP15) Ler textos diversos para estudar temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando conhecimentos prévios e diferentes fontes (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e assistir a documentários e reportagens, analisando-os criticamente. (C) (D) (A)	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF04LP16) Estudar, em processo de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente em diversas práticas sociais — como leitura de notícia e/ou reportagem, de texto teatral para situação de leitura dramática, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades — definindo a prosódia a partir da compreensão do texto.	
A Sigla EF04LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 04 QUARTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Caderno da Cidade – Língua Portuguesa, p. 121 a 123, 2019.

**Quadro 27 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Leitura de Textos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADE DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS	<b>Considerando a especificidade do texto literário, seja na literatura clássica e/ou canônica, marginal-periférica, regional ou global</b>	
	(EF05LP01) Ouvir e ler textos literários de distintas culturas, como contos (de aventura, assombração, mistério, modernos, populares, entre outros), mitos, lendas, crônicas, poemas e fábulas. (C) (D) (A)	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

		10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LP02) Participar da leitura de textos literários diversos, discutindo aspectos relacionados à sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo (conversa explícita com o leitor, por exemplo) e relação existente entre linguagem verbal e ilustração. (C) (G)	
	(EF05LP03) Comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas (literária, publicitária e jornalística), reconhecendo a especificidade do registro literário e analisando os efeitos de sentidos provocados. (C)	
	(EF05LP04) Ler obras mais extensas – de modo programado e sob orientação do professor– identificando as características do texto e do gênero, para reconhecer os efeitos de sentidos provocados e posicionar-se criticamente diante do texto. (C) (G) (A) – de acordo com a complexidade do texto.	
	(EF05LP05) Ler letras de canções de modo a identificar a sua multimodalidade, reconhecendo que uma letra de canção pode não ser um poema, mas que poemas – depois de serem escritos – podem se tornar letra de canção. (C)	
	<b>COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES RELATIVAS ÀS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERDISCIPLINARIDADE</b>	
	(EF05LP06) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-lo melhor e reconhecer os valores neles veiculados. (C)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
CAPACIDADE DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DIANTE DOS TEXTOS (continuação)	<b>COM FOCO NA DISCUSSÃO SOBRE INTERCULTURALIDADE NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES</b>	
	EF05LP07) Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica (expositivos e/ou argumentativos) e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas, considerando a multimodalidade. (G) (A)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
	(EF05LP08) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentidos em quadrinhos, como charges, tiras, HQs e outros textos	

	correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. (C) (G) (A)	
	(EF05LP09) Identificar a multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento, que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, e o papel que possuem na constituição dos sentidos. (C) (G)	
	(EF05LP10) Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica, para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento. (C)	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA 5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS 14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA 15 VIDA SOBRE A TERRA
	<b>COM FOCO NAS RELAÇÕES DE CONSUMO E SUSTENTABILIDADE</b>	
	(EF05LP11) Comparar textos publicitários relativos ao consumo do mesmo produto e/ou serviço, para identificar as diferenças e semelhanças entre os recursos de convencimento, a partir das suas marcas linguísticas e considerando a multimodalidade típica dos gêneros. (C)(G)(A)	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
PROCEDIMENTOS DE LEITURA	<b>EM TODAS AS ATIVIDADES DE LEITURA</b>	
	(EF05LP12) Rer ler trechos do texto, marcando-os, grifando-os, circulando-os e realizando anotações porque representam dúvidas, discorda-se deles, parecem significativos para o tema ou merecem comentário ou, ainda, para consultar um dicionário. C	
	<b>CONSIDERANDO A FINALIDADE DE LER PARA ESTUDAR TEMAS TRATADOS NAS DIFERENTES ÁREAS</b>	
	(EF05LP13) Ler textos diversos para estudar temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando-os com os	

	conhecimentos prévios (como livros, enciclopédias impressas e eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos e eletrônicos) e assistir a documentários e reportagens, analisando-os. (C) (D) (A)	
A Sigla EF05LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 05 QUINTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade – Língua Portuguesa, p. 128 e 129, 2019.

Os próximos quadros que tratam sobre o Eixo Prática de Produção de Textos Escritos, revelam que, para o ciclo interdisciplinar, no quarto e quinto ano (Quadros 28 e 29), os verbos utilizados nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão voltados para reescrever textos, produzir contos, entrevistas, cartas e/ou verbetes e escrever comentários. No quinto ano, além do que está disposto como objetivos e objetos do conhecimento já apresentados para o quarto ano, é acrescentado nos objetos de conhecimento as capacidades de recriação poética da realidade pelo discurso em versos. No sexto ano (Quadro 30) ocorre uma ampliação dos gêneros, bem como do aprofundamento das capacidades pretendidas no quarto e quinto ano, agora o aluno também precisa ser capaz de identificar, comparar, reconhecer, saber estudar e ler diferentes gêneros literários e científicos, bem como, identificar a multimodalidade de textos das diferentes áreas do conhecimento e por outro lado aparece com mais frequência, no sexto ano as atividades que envolvem o trabalho autônomo.

**Quadro 28 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA</b>	
	(EF04LP17) Reescrever textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (A)	
	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF04LP18) Produzir contos, preferencialmente representativos de diferentes culturas, procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão verbal e nominal, considerando	4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

	as especificidades gerais do gênero, assim como o registro literário. (C) (D) (A)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	(EF04LP19) Produzir entrevistas e/ou verbetes de enciclopédia com temas integradores de interesse da comunidade, respeitando as características do gênero e realizando as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (A)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF04LP20) Produzir cartas de solicitação e/ou reivindicação, considerando as características do gênero e da situação comunicativa. (C) (G) (D) (A)	16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS
	(EF04LP21) Escrever comentários digitais para textos lidos, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. (C) (G) (D) (A)	
A Sigla EF04LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 04 QUARTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade – Língua Portuguesa, p. 124, 2019.

**Quadro 29 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino fundamental - EIXO: Práticas de Produção de Textos Escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO NARRAR	<b>REESCRITA DE TEXTOS EM PROSA</b>	
	(EF05LP14) Reescrever textos no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. (C) (D) (A)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF05LP15) Produzir contos, considerando as características do gênero, procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão, respeitando as especificidades da situação comunicativa e realizando todas as operações de produção de texto. (D) (A)	

CAPACIDADES DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF05LP16) Produzir quadrinhas e novas estrofes para poemas conhecidos, respeitando as características do texto-referência e da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. (C) (D) (A)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF05LP17) Escrever verbetes de curiosidade sobre temas estudados, respeitando as características da situação comunicativa e realizando as diferentes operações de produção de texto. (A)	
	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS NA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF05LP18) Produzir artigo de divulgação científica com temas integradores de interesse da comunidade, respeitando as características do gênero, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. (C) (G) (D)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTAÇÃO</b>	
	(EF05LP19) Escrever comentários opinativos (impressos e/ou digitais) sobre temas atuais em matérias lidas para compor murais de classe e em sites, respeitando as características da situação comunicativa e realizando as operações de produção de texto. (C) (G) (A)	
	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF05LP20) Produzir cartas argumentativas de leitor, a partir de matérias lidas, considerando as características do gênero e da situação comunicativa, posicionando-se criticamente diante do que foi lido. (C) (G) (A)	
A Sigla EF05LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 05 QUINTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade – Língua Portuguesa, p. 130, 2019.

**Quadro 30 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Produção de Textos Escritos.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO	<b>Considerando a especificidade do texto literário, seja na literatura clássica e/ou canônica, marginal-periférica, regional ou global</b>	
	(EF06LP01) Identificar, em contos e crônicas literários lidos, estratégias e recursos linguístico-discursivos, analisando os efeitos de sentidos para o tratamento dado ao tema. (C) (A)	10- Redução das Desigualdades 4 – Educação de qualidade
	(EF06LP02) Comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas (literária, de consumo, jurídica, acadêmica, jornalística, científica, entre outras), reconhecendo a especificidade do registro literário. (A)	
	(EF06LP03) Ler obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor, identificando recursos e estratégias discursivas apresentados e posicionando-se criticamente diante do texto. (C) (D) (A)	
	(EF06LP04) Ler poemas diversos e comparar a especificidade da organização interna, das marcas linguísticas e de estilo. (C) (A)	
	(EF06LP05) Ler letras de canções – enquanto a escutam e depois disso – de modo a identificar a sua multimodalidade e reconhecendo a relação entre as duas linguagens na constituição do sentido. (C) (A)	
	(EF06LP06) Reconhecer nas canções recursos utilizados pelos intérpretes e músicos durante a execução, de modo a analisar os efeitos de sentidos provocados pela interpretação. (C) (A) a depender da complexidade da obra.	
(EF06LP07) Estudar textos dramáticos para serem lidos em voz alta – em situações de leitura dramática –, condicionando a prosódia da fala à compreensão do texto, de modo a representar sentimentos e emoções das personagens. (C) (A)		
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	<b>Com foco na discussão sobre questões relativas às diferentes representações sociais e interculturalidade.</b>	
	(EF06LP08) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

	inferir prováveis sentidos do texto e reconhecer os valores neles veiculados. (C)	
	<b>Como foco na discussão sobre interculturalidade e nos projetos interdisciplinares</b>	
	(EF06LP09) Ler artigos de divulgação científica e outros textos da esfera jornalística e assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas. (C) (G) (A)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF06LP10) Identificar em textos de divulgação científica (artigos e ensaios) a organização hierárquica das informações (no caso de artigos expositivos), o movimento argumentativo empregado no texto, assim como os critérios de paragrafação, reconhecendo as relações estabelecidas entre as informações e a organização do texto. (C) (G) (D)	
	(EF06LP11) Identificar recursos utilizados para provocar efeitos de sentido em quadrinhos, como charges, tiras, HQs, graphic novels, mangás e outros textos correlatos de culturas locais, regionais e globais, impressos ou digitais. (C) (D) (G) (A)	
	(EF06LP12) Identificar a multimodalidade em textos das diferentes áreas do conhecimento que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. (D) (A)	
	(EF06LP13) Identificar trechos de textos que circulem na esfera jurídica, para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento. (C)	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA 5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS 14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA 15 VIDA SOBRE A TERRA
CAPACIDADES DE APRECIÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO (continuação)	<b>Com foco nas relações de consumo e sustentabilidade</b>	

	(EF06LP14) Recuperar o contexto de produção do texto a ser compreendido (cartazes de propaganda, outdoors, anúncios, folhetos – impressos, televisivos, radiofônicos eletrônicos e digitais), antecipando, por meio do repertório pessoal e de suporte oferecido pelo professor, prováveis conteúdos do texto, valores que pode veicular e posições que podem ser apresentadas. (D) (A)	12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS
	(EF06LP15) Identificar em materiais publicitários que tratam das relações de consumo (vídeos, anúncios de propaganda, cartazes – institucionais, eleitorais – comerciais eletrônicos, televisivos, radiofônicos e impressos) as representações dos públicos aos quais os textos são endereçados. (D) (A)	
FLUÊNCIA LEITORA COM COMPREENSÃO	(EF06LP16) Estudar, em situação de tutoria, textos que serão destinados à leitura oral independente em diversas práticas sociais – como leitura de notícia e/ou reportagem em jornal radiofônico ou televisivo, ler em voz alta texto que comporá um videoclipe relacionado às temáticas priorizadas no currículo, entre outras possibilidades – definindo a prosódia a partir da compreensão do texto.	
	<b>Textos da esfera literária</b>	
	<b>Reescrita de textos em prosa</b>	
CAPACIDADES RELATIVAS À REALIZAÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF06LP17) Reescrever textos, no gênero em estudo, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto-fonte e realizando as diferentes operações de produção de textos. (D) (A)	
	<b>Produção por frequência</b>	
	(EF06LP18) Produzir capítulos inexistentes de uma obra com conteúdo interdisciplinar, respeitando a progressão temática, os conteúdos do texto- fonte, as características da situação comunicativa, além de realizar as diferentes operações de produção de textos. (C)	
	<b>Produção por aprofundamento</b>	
	(EF06LP19) Produzir contos (de assombração/mistério), considerando as características do gênero, a coesão, a coerência, além de realizar as operações de produção de textos. (C) (G) (D)	
	<b>Textos da esfera literária</b>	
	<b>Produção por frequência</b>	

CAPACIDADE DE RECRIAÇÃO POÉTICA DA REALIDADE PELO DISCURSO EM VERSOS	(EF06LP20) Produzir, com repertório prévio, paródia de canções, quadrinhas, poemas, respeitando as características do texto-referência e da situação comunicativa. (C)(D)	
<b>Produção para aprofundamento</b>		
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO.	(EF06LP21) Produzir notícia, considerando as características do gênero e da situação comunicativa. (C)	
<b>Produção por frequência</b>		
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNERO DA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF06LP22) Escrever comentários digitais para textos lidos de assuntos relevantes e atuais, estabelecendo relação entre ele e o comentário produzido. (C)(G)(D)	
<small>A Sigla EF06LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 06 SEXTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO</small>		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 135 a 138, 2019.

Com relação ao Eixo Prática de Escuta e Produção de Textos Orais, no quarto ano (Quadro 31) a proposta curricular solicita que o aluno consiga discutir temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência, alimentado por pesquisa própria. No quinto ano (Quadro 32) a proposta avança, de forma que o aluno seja capaz de debater aspectos da atualidade com base em pesquisas de jornais, revistas e outras fontes, ampliando sua capacidade de interpretação e organização de diferentes informações e no sexto ano (Quadro 33), o aluno já deve estar em condições de se apropriar de ideias de fontes diversas e participar de forma autônoma de diferentes colegiados emitindo sua opinião.

**Quadro 31 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Orais.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>Produção para aprofundamento</b>	
	(EF04LP22) Expor, por meio de textos orais, aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, formulando perguntas, comentando e apresentando sínteses sobre o tema tratado, a partir de esquemas e notas elaborados. (C)(G)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<b>Produção por frequência</b>	
	(EF04LP23) Discutir aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência (questões de gênero, por exemplo), alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões. (C) (G) (D)	5 IGUALDADE DE GÊNERO 1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EF04LP24) Realizar registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbios orais de que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.	
A Sigla EF04LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 04 QUARTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 125, 2019.

**Quadro 32 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUÊNCIA</b>	
	(EF05LP21) Realizar, por meio de textos orais, entrevistas com especialistas, a partir de roteiros pré-elaborados, considerando as especificidades da situação comunicativa: ouvir com atenção, formular perguntas e comentar sobre o assunto tratado. (C) (G) (D)	
	(EF05LP22) Apresentar ideias sobre temas diversos, reconhecendo as características da situação comunicativa: roda de conversa, de jornal, de leitores, entre outras. (C) (D) (A)	

	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF05LP23) Expor aspectos relacionados a temas estudados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando os diferentes materiais utilizados, formulando perguntas, comentando e apresentando sínteses sobre o tema tratado a partir de esquemas e notas. (C) (D) (A)	
CAPACIDADES DE RELATAR EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, SITUADAS NO TEMPO	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF05LP24) Relatar, por meio de textos orais, experiências vividas, organizando-as de acordo com a situação comunicativa. (A)	
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	<b>PRODUÇÃO PARA APROFUNDAMENTO</b>	
	(EF05LP25) Debater aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentados por pesquisas em jornais e revistas (impressos e digitais) e outras fontes, para emitir e acolher opinião e justificar suas respostas considerando o ponto de vista do outro. (C) (G)	
PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	(EF05LP26) Realizar registros como notas, esquemas, fotos e vídeos em situação de intercâmbio oral em que participa como ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema. (A)	
A Sigla EF05LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 05 QUINTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 131, 2019.

**Quadro 33 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Escuta e Produção de Textos Oraís.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ESCUTA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO EXPOR	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	
	(EF06LP23) Entrevistar, a partir de roteiros pré-elaborados, considerando as especificidades da situação comunicativa para ouvir com atenção, formular perguntas e comentar o assunto tratado. (C) (G) (D)	
	<b>PRODUÇÃO POR FREQUENTÇÃO</b>	

CAPACIDADES DE ELABORAÇÃO DE TEXTOS ORGANIZADOS EM GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR	(EF06LP24) Participar de assembleias escolares (de classe, de ciclo, da escola etc.), discutindo aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais. (C), com participação autônoma.	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 5 IGUALDADE DE GÊNERO 16 PA, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LP25) Debater aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, fazendo colocações que contribuam com novas informações sobre o tema tratado e utilizando organizadores textuais específicos da argumentação. (C) (G)	
A Sigla EF06LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 06 SEXTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p.139, 2019.

Por fim, segue a organização dos quadros que tratam do Eixo Prática da Análise Linguística Multimodal (Quadros 34 a 36), em todos os anos do ciclo interdisciplinar, este eixo é bastante extenso e envolve um aprofundamento com relação aos conhecimentos da produção de texto sobre coesão, coerência, segmentação, aspectos semânticos, aspectos gráficos, variação linguística, morfologia, fonologia, ortografia e translineação. Apenas no sexto ano não aparecem os objetivos de conhecimento voltados para o campo da segmentação. De acordo com a proposta do Currículo da Cidade, ao longo do ciclo, o aluno avança em cada um desses aspectos como também, vários objetivos são retomados em cada ano, conforme quadros que seguem. Outro aspecto está relacionado a metodologia, que continua em sua maior parte centradas em atividades coletivas, em duplas e em grupos, porém no sexto ano é possível identificar que as atividades autônomas, apesar de não serem o foco de trabalho, aparecem com mais frequência.

O eixo Prática de Análise Linguística Multimodal coloca em discussão a nova relação com os textos, além das questões já bastante discutidas, quando se trata da interpretação e análise de diferentes gêneros, aborda a mudança na produção textual com o avanço das tecnologias, bem como a inserção de textos de autoria, que não fazem parte da literatura clássica, textos mais periféricos que carregam outra linguagem e desta forma outras habilidades de análise e interpretação, bem como outras ferramentas e suportes de apresentação. Rojo (2012), aponta que desde 1996 o Grupo de Nova Londres (GNL) já tratava da necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos com o manifesto intitulado A Pedagogy of Multileteracies

– Designing Social Futures). Rojo (2012), conceitua multiletramentos como “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, (ROJO, 2012, p. 13). De acordo com a autora, este conceito baseia-se em letramentos críticos, novas estéticas, multiplicidade de linguagens, desta forma a multimodalidade ou multissemiose dos textos se insere enquanto um “composto de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19)

**Quadro 34 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 4º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal.**

<b>EIXO: Prática de análise linguística/multimodal</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF04LP25) Comparar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada anteriormente. (C) (G)	
COESÃO	(EF04LP26) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou elipse do referente. (C) (G) (D) (A)	
	(EF04LP27) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. (G) (D) (A)	
	(EF04LP28) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto, no estabelecimento da coesão. (C)	
COERÊNCIA	(EF04LP29) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão durante o processo de produção, empregando o mesmo tipo de narrador do texto-fonte (1ª ou 3ª pessoa), quando se tratar de produção de final de conto e/ou reescrita. (C) (G) (D)	

SEGMENTAÇÃO	(EF04LP30) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão. (C) (G)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF04LP31) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. (C) (G) (D) (A)	
	(EF04LP32) Identificar em textos lidos os usos de metáfora e comparação, referência intertextuais e prosopopeia/personificação. (D) (A)	
	(EF04LP33) Analisar os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico (hiperonímia), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. (C) (G) (D) (A)	
	(EF04LP34) Identificar o caráter polissêmico de palavras, de acordo com o contexto de uso. (C) (G) (D) (A)	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF04LP35) Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso do recurso. (C)	
VARIACÃO LINGUÍSTICA	(EF04LP36) Identificar a existência de variedades da língua portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. (C)	1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE 5 IGUALDADE DE GÊNERO 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF04LP37) Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra – valorizando-as e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade considerada não-padrão. (C)	
MORFOLOGIA	(EF04LP38) Analisar os substantivos (nomes) como palavras que designam ou nomeiam os seres em geral, considerando as suas possibilidades de flexão e a necessidade de estabelecimento de concordância nominal nos enunciados. (C)	
	(EF04LP39) Analisar os usos e funções dos verbos, considerando sua importância como índice de ação, estados e fenômenos da	

	natureza, além das possibilidades de flexão em número e pessoa e a necessidade de realização de concordância verbal. (C)	
FONOLOGIA	<b>ACENTUAÇÃO</b>	
	(EF04LP40) Utilizar a acentuação em palavras de uso frequente em textos conhecidos. (C) (G) (A)	
	(EF04LP41) Identificar a sílaba tônica de palavras em textos. (A)	
	(EF04LP42) Relacionar a presença do acento gráfico com a sílaba tônica da palavra. (C) (G) (D) (A)	
ORTOGRAFIA	<b>REGULARES CONTEXTUAIS</b>	
	(EF04LP43) Escrever, convencionalmente e com autonomia, palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). (A)	
	<b>REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAI</b>	
	(EF04LP44) Analisar inventário de palavras, ligados às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia. Substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros. (C) (G)	
	(EF04LP45) Escrever palavras com flexões verbais em que há ocorrência de ÃO e AM e substantivos coletivos. (D) (A)	
	<b>IRREGULARES</b>	
	(EF04LP46) Analisar e escrever, convencionalmente, palavras irregulares em que o X apresenta diferentes sons, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. (C) (G) (D)	
TRANSLINEAÇÃO	(EF04LP47) Analisar a divisão silábica de palavras no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, observando duplicidade de consoantes que iniciam a sílaba e fazendo uso do princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. (G) (D)	
A Sigla EF04LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 04 QUARTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 125 a 127, 2019.

**Quadro 35 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 5º ano do Ensino Fundamental - EIXO: Prática de Análise Linguística/Multimodal.**

<b>EIXO: PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/MULTIMODAL</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF05LP27) Comparar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada, compreendendo a sua multimodalidade. (C) (G)	
COESÃO	(EF05LP28) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. (G) (D) (A)	
	(EF05LP29) Utilizar organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. (G) (D) (A)	
	(EF05LP30) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto no estabelecimento da coesão. (C)	
COERÊNCIA	(EF05LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto. (C) (G) (D)	
SEGMENTAÇÃO	(EF05LP32) Utilizar a pontuação medial e final como parte integrante do texto, considerando a intenção do autor, para favorecer a progressão temática e a coesão textual. (C) (G) (D)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF05LP33) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. (C) (G) (D) (A)	
	(EF05LP34) Identificar os efeitos de sentido provocados pelo uso da metáfora e comparação. (C) (G) (D) (A)	
	(EF05LP35) Analisar os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico (hiperonímia), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. (A)	
	(EF05LP36) Identificar o caráter polissêmico de palavras, de acordo com o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual/cotidiana. (G) (A)	

ASPECTOS GRÁFICOS	(EF05LP37) Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso. (C)	
<b>Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão</b>		
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF05LP38) Identificar a existência de variedades da língua portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. (C)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 5 IGUALDADE DE GÊNERO 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
	(EF05LP39) Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra, – valorizando-as e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso da variedade considerada como não-padrão. (C)	
<b>Aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização</b>		
MORFOLOGIA	(EF05LP40) Analisar os usos e as funções dos determinantes (artigos) e modificadores (adjetivos), considerando sua importância para determinar (ou não) e caracterizar os nomes (substantivos), identificando a adequação e os efeitos de sentido para o texto. (C)	
	(EF05LP41) Analisar as possibilidades de flexão dos artigos e adjetivos, reconhecendo a necessidade de realizar a concordância nominal na produção de textos orais e escritos. (C)	
	(EF05LP42) Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos usos dos modos, tempos e formas nominais dos verbos. (C) (G)	
FONOLOGIA	<b>ACENTUAÇÃO</b>	
	(EF05LP43) Identificar a sílaba tônica de palavras em textos conhecidos. (C) (G)	
	(EF05LP44) Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia - aberta ou fechada. (C) (G)	
	(EF05LP45) Empregar corretamente a acentuação em proparoxítonas de uso recorrente de modo autônomo. (C) (G)	
ORTOGRAFIA	<b>REGULARES CONTEXTUAIS</b>	
	(EF05LP46) Analisar e escrever convencionalmente palavras classificadas como regulares contextuais para compreender que o contexto determina diferenças no modo de grafar a nasalidade (M, N, entre outras formas de nasalização), R/RR, O/U, entre outras. (C) (G)	
	Regulares morfológicos-gramaticais	

	(EF05LP47) Comparar inventário de palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA; derivados dos verbos terminados em ISAR, entre outros. (C) (G) (D)	
	(EF05LP48) Escrever substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA. (A)	
	<b>IRREGULARES</b>	
	(EF05LP49) Analisar e escrever palavras irregulares em que o X apresenta diferentes sons e em que há ocorrência de SC, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. (C) (G) (D)	
TRANSLINEAÇÃO	(EF05LP50) Analisar a divisão silábica de palavras compostas no final da linha, orientando-se pela regra geral de divisão silábica, observando que se a partição coincide com um dos elementos da palavra deve-se repetir o hífen no início da linha seguinte. (G) (D) (A)	
A Sigla EF05LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 05 QUINTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 132 a 134, 2019.

**Quadro 36 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar - 6º ano do ensino fundamental - EIXO: Prática de análise linguística/multimodal.**

<b>EIXO: Prática de análise linguística/multimodal</b>		
Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de desenvolvimento Sustentável
<b>ASPECTOS QUE – NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA, EM QUALQUER MOMENTO – DEVEM SER TOMADOS COMO OBJETO DE REFLEXÃO</b>		
CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS E GÊNEROS	(EF06LP26) Comparar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e organizados no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada. (C) (G)	
COESÃO	(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. (G) (D) (A)	

	(EF06LP28) Eliminar, autonomamente, repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e/ou fazendo elipse do referente. (A)	
	(EF06LP29) Utilizar, de modo autônomo, organizadores textuais adequados ao gênero e ao registro linguístico do texto. (A)	
	(EF06LP30) Analisar o papel da manutenção do tempo verbal predominante e da articulação entre os tempos verbais do texto no estabelecimento da coesão. (G) (D) (A)	
COERÊNCIA	(EF06LP31) Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário. (G) (D) (A)	
	(EF06LP32) Analisar texto de referência, identificando sistemas não convencionais de pontuação. (G) (D)	
	(EF06LP33) Segmentar o texto em frases, utilizando progressivamente a pontuação adequada e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados, de modo a favorecer a progressão temática e a coesão textual. (D) (A)	
ASPECTOS SEMÂNTICOS E LEXICAIS	(EF06LP34) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação. (C) (G) (D) (A)	
	(EF06LP35) Identificar os efeitos de sentido provocados pelo uso da metáfora e da metonímia. (G) (D) (A)	
	(EF06LP36) Identificar, em situação de leitura, referências intertextuais. (D) (A)	
	(EF06LP37) Analisar os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico (hiperonímia), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório. (A)	
ASPECTOS GRÁFICOS	(EF06LP38) Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula) e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos. (G) (D) (A)	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	(EF06LP39) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. (C)	10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES 5 IGUALDADE DE GÊNEROS 16 PA, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES
	(EF06LP40) Reconhecer as situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades, sem sobrepor uma à outra, valorizando-as e	

	repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade considerada não-padrão. (C)	
<b>Aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização</b>		
MORFOLOGIA	(EF06LP41) Realizar – na produção de textos – a concordância nominal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos. (A)	
	(EF06LP42) Realizar – na produção de textos – a concordância verbal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos verbos em número e pessoa. (A)	
FONOLOGIA	<b>ACENTUAÇÃO</b>	
	(EF06LP43) Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia - aberta ou fechada. (C) (G) (A)	
	(EF06LP44) Empregar corretamente a acentuação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em palavras de uso recorrente. (A)	
	(EF06LP45) Analisar as palavras quanto à sílaba tônica, empregando classificação gramatical adequada e nomeando as palavras de acordo com ela. (C) (A)	
ORTOGRAFIA	<b>REGULARES CONTEXTUAIS</b>	
	(EF06LP46) Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras nas palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras). (A)	
	<b>REGULARES MORFOLÓGICOS-GRAMATICAI</b>	
	(EF06LP47) Comparar e escrever, convencionalmente, palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA, derivados dos verbos terminados em ISAR, substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros. (G) (D)	
	<b>IRREGULARES</b>	
	(EF06LP48) Analisar e empregar inventário de palavras irregulares em que o X apresenta os diferentes sons, em que há ocorrência de SC, entre outras irregularidades, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto. (G) (D) (A)	

	(EF06LP49) Escrever, convencionalmente, palavras de uso frequente que não são regidas por regras (H inicial, L/LH, C /S, os diferentes sons do X, CS, Z, S em final de sílaba, SS, CH), entre outras, compreendendo que não há equivalência perfeita entre letra e som na língua portuguesa. (A)	
TRANSLINEAÇÃO	(EF06LP50) Escrever, orientando-se pela regra geral de divisão silábica e observando que um fonema pode ser representado por letras diferentes ou iguais, e atentar-se ao princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha. (D) (A)	
A Sigla EF06LP refere-se a: EF - Ensino Fundamental; 06 SEXTO ANO LP - Língua Portuguesa (C) TRABALHO COLETIVO (D) TRABALHO EM DUPLAS (A) TRABALHO AUTÔNOMO (G) TRABALHO EM GRUPO		

FONTE: SÃO PAULO. Currículo da Cidade, Língua Portuguesa, p. 140 a 142, 2019.

O mesmo acontece com as disciplinas de história, geografia e ciências na organização do Currículo da Cidade, todos os cadernos do Currículo da Cidade trazem a mesma introdução com relação à sua forma de organização, então todos os conceitos apresentados no Currículo de português referentes a educação integral, equidade e educação inclusiva, matriz de saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, também fazem parte desses documentos, além dos Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular. O Currículo da Cidade continua com a organização por eixos temáticos anteriormente proposto nas Orientações e Expectativas de Aprendizagem, o eixo do documento de história para o ciclo interdisciplinar é: Água, Cidades, Migrações, História e Culturas. Esses eixos desdobram-se para cada ano do ciclo:

4º ano - História das relações das sociedades com as águas e os rios: como temos acesso à água e quais são nossas convivências atuais e históricas com os rios? 5º ano - O modo de vida urbano no presente e no passado: como a vida urbana se constituiu no passado e se constitui no presente? E como têm se constituído outros modos de vida? 6º ano - Migrações humanas: de que maneiras os deslocamentos humanos atuaram e atuam como fator de constituição das sociedades? Como se dá a relação da Cidade de São Paulo com as 38 outras cidades que compõem a Metrópole paulistana, no que toca as águas, reservas hídricas, rios, desperdício e provimento? (SÃO PAULO, 2019, p. 80)

A proposta do ensino de história de acordo com o Currículo da Cidade deve possibilitar aos alunos que:

Adquiram uma formação integral; aprendam agir pessoal e coletivamente; percebam-se como sujeitos históricos; identifiquem, analisem e reflitam sobre os fatos históricos; compreendam e analisem diferentes referências temporais; distingam e analisem como diferentes sociedades constituem seus territórios e como historicamente as sociedades constroem noções e representações de diferentes espaços, vividos e imaginados; identifiquem e compreendam as atuações de protagonismos históricos; reconheçam a interculturalidade nas práticas sociais; reconheçam e analisem as culturas híbridas; estabeleçam relações entre diversas áreas do conhecimento; apropriem-se da leitura e da escrita e desenvolvam o gosto e o prazer de conhecer e de se aproximar de diferentes escritores, perspectivas, bem como realidades fictícias e históricas; saibam lidar criticamente com a informação histórica disponível, atuando

com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais. (SÃO PAULO, 2019, p. 67)

O grifo no item sobre a leitura e escrita ressalta que os objetivos deste documento não retratam como principal preocupação o proposto pelo Ler e Escrever, que dava ênfase na apropriação desses conhecimentos em cada disciplina. Com relação ao Currículo da Cidade de Geografia, seu texto aborda a questão da transição do fundamental I para o fundamental II, considerando o amadurecimento dos alunos para o conteúdo, estabelece como tema gerador, São Paulo e propõe conceitos estruturantes como território, paisagem, natureza, lugar e região e eixos temáticos para todo o ciclo interdisciplinar: sujeito e seu lugar no mundo; organização territorial no tempo e no espaço; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida e trabalho e formação sócio espacial. De acordo com o documento, os objetos de conhecimento da Geografia estão no mundo real, daí o conhecimento pautar-se pela crítica socioambiental e uma postura transformadora diante das injustiças sociais e o objetivo maior é auxiliar os professores e toda a comunidade escolar, que acreditam num ensino que faz sentido para a vida, a organizar e propor caminhos que potencializam a compreensão do mundo e ofereça aos estudantes acesso a uma leitura da realidade para a promoção da cidadania e cultura. (SÃO PAULO, 2019 p. 64 e 65). Os objetivos da disciplina desdobram-se em:

- a. Que o conhecimento geográfico proposto no currículo seja capaz de levar o estudante a compreender o espaço geográfico em sua totalidade como resultado das relações entre a sociedade e a natureza e da dinâmica resultante da relação entre ambas;
- b. Que o estudante construa um conhecimento do mundo como um espaço social concreto e em movimento;
- c. Que a complexidade do espaço geográfico se expressa em suas determinações naturais, históricas e sociais (a partir de suas diversas culturas, etnias, formas, gêneros e deficiências);
- d. Que essa complexidade seja tematizada e compreendida, considerando o mundo vivido pelos estudantes;
- e. Que o protagonismo seja fundamental para entender e agir sobre a realidade imediata dos estudantes, assim como compreender a interface de São Paulo em escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e mundial) e refletir sobre como a sua realidade se articula a essas escalas;
- f. Que a aprendizagem se reflita na formação de um estudante de pensamento crítico, o que implica capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade;
- g. Que haja o reconhecimento da importância do pertencimento étnico- racial e, ao mesmo tempo, a valorização do estudante como sujeito imerso na cultura que constitui e constrói o lugar;
- h. O reconhecimento de pertencimento étnico-racial, enquanto valor conceitual, resulta da necessidade de reflexões aprofundadas sobre o significado amplo da mobilidade espacial de agrupamentos humanos e suas variedades sociais, culturais, históricas e regionais, a exemplo de populações migrantes e em situações de permanente itinerância na cidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019, p. 72)

E por fim, o documento de Ciências Naturais estabelece como eixos temáticos: Matéria, Energia e suas Transformações; Cosmos, Espaço e Tempo; Vida, Ambiente e Saúde, com a devida progressão ao longo do ensino fundamental. Concebe o conhecimento da disciplina de Ciências enquanto geradores de “oportunidades aos estudantes de analisar, questionar e aplicar o conhecimento científico a fim de intervir e melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental, além de respeitar princípios éticos”. (SÃO PAULO, 2019, p. 63) De acordo com o documento, “tal concepção encontra forte relação com a ideia de alfabetização, à medida que considera o ato de aprender para além do domínio de técnicas de escrever e de ler. Entende-se que essa aprendizagem envolve o domínio consciente dessas técnicas e considera as práticas sociais em que os estudantes estão inseridos” (SÃO PAULO, 2019, p. 64). O currículo deve proporcionar a alfabetização científica dos alunos, sendo assim, entende-se que o objetivo do ensino de Ciências, considera que os estudantes devem ter contato com a cultura das ciências, seus modos de organizar, propor, avaliar e legitimar conhecimentos. Para tanto o documento utiliza três eixos estruturantes:

- A compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais. O primeiro eixo envolve a construção de conhecimentos científicos, em adequação ao nível de ensino e à faixa etária, com vistas à aplicação desses conhecimentos em situações diversas.
- A compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática. O segundo eixo está também ligado à compreensão dos processos envolvidos na construção de conhecimento científico, os quais estão relacionados aos momentos históricos e às comunidades culturais em que acontecem.
- O entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. O terceiro eixo investiga de que forma as interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente podem resultar em consequências a serem avaliadas. (SÃO PAULO, 2019, p. 70)

Posteriormente foram publicadas, em 2019, na gestão do prefeito Bruno Covas, as Orientações Didáticas para cada área do conhecimento, propondo formas de organização do trabalho escolar referente ao planejamento, concepções sobre cada área, organização de aula, didática, avaliação, propostas de atividades e projetos porém, pode ser observado durante a pesquisa que o principal documento para a elaboração do planejamento anual é o Currículo da Cidade, as Orientações Didáticas pouco são utilizadas, mesmo em momentos dos horários coletivos que se destinam a formação continuada e organização do currículo escolar.

O documento Orientação Didática de Língua Portuguesa, organizado em dois volumes, o primeiro destinado ao ciclo de alfabetização e o segundo ao ciclo interdisciplinar e autoral. Estabelece para o desenvolvimento do trabalho, a organização de uma rotina com a distribuição das modalidades didáticas, frisa que a rotina é essencial para minimizar os problemas

decorrentes do processo de transição do fundamental I para o fundamental II, também apresenta a proposta de trabalho com os diferentes gêneros no sentido de frequência ou aprofundamento. No caso deste último sugere o trabalho com um único gênero para o entendimento mais adequado da sua produção, ainda descreve a necessidade do mapeamento dos conhecimentos prévios, com atividade que envolva práticas de antes, durante e depois da leitura. As atividades de leitura são classificadas em leitura pontual, leitura colaborativa ou compartilhada, leitura programada, leitura em voz alta feita pelo professor, atividades sequenciadas de leitura para estudo de determinado tema e roda de leitores. (SÃO PAULO, 2019, p.26) Além das já citadas, aparece também a leitura individual, com questões para interpretação escrita, leitura em voz alta, diário pessoal de leitura e diário de estudos. Com relação a produção de textos, a proposta passa por reconto, ditado de texto, reescrita com o professor como escriba, produção coletiva com escriba, escrita de texto que se sabe de memória, reescrita de texto, reescrita com modificações (mudar o final, por exemplo), produção de partes de texto que não se conhece e texto de autoria. (SÃO PAULO, 2019, p. 32)

Continuando com as orientações para o desenvolvimento do conhecimento da escrita, o documento apresenta como proposta a organização de sequência didática para revisão textual e para estudo. Ao longo do documento, várias sugestões são apresentadas para o trabalho com o texto, envolvendo os grupos que ainda não possuem domínio alfabético, bem como para o aprofundamento dos conhecimentos da ortografia para fazer avançar o conhecimento da produção escrita. O trabalho coletivo e a oralidade são os principais focos da orientação, de acordo com o documento, “a orientação é que do Ciclo de Alfabetização até o Ciclo Autoral, os estudantes estudem textos em processo de tutoria, ou seja, em colaboração com um outro leitor, mais experiente e que participem de práticas sociais de leitura, especialmente eventos de leitura em voz alta (saraus, sessão de leitura dramática etc.).” (SÃO PAULO, 2019, p. 54)

O volume dois da Orientação Didática, aprofunda as práticas para o ciclo interdisciplinar no que se refere ao conceito de análise linguística, de acordo com o documento, este conceito não é utilizado sem razão, é fundamentado no princípio de partir do erro para correção, uma vez que utiliza a própria produção dos alunos e acordo com uma das bases teóricas utilizadas:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do estudante em seus aspectos gramaticais e

ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o estudante o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2005a [1984], p. 74 In: SÃO PAULO, 2019, p.8).

A Orientação Didática para o ensino de história e de geografia, também sugere o trabalho com sequências didáticas com base em Zabala (1998), organiza os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Também dá relevância ao mapeamento dos conhecimentos prévios, para que as escolhas didáticas sejam adequadas, como também a necessidade de diferentes fontes de informação, para que seja possível ampliar a reflexão sobre diferentes textos e linguagens e no caso de geografia o foco na leitura de mapas e na pesquisa em campo para análise e compreensão do espaço em que se vive. (SÃO PAULO, 2019)

Por último, a Orientação Didática de Ciências Naturais, retoma o conceito de alfabetização científica desenvolvida no Currículo da Cidade, para propor um trabalho investigativo voltado para orientação, conceitualização, investigação, conclusão e discussão que passa pela construção de problemas, hipóteses, elaboração de um plano de trabalho, coleta de dados e conclusão. E tudo isso atrelado a proposta de trabalho com eixos temáticos e organização de sequências didáticas.

Considerando o exposto até então, é possível dizer que houve alguns avanços nas discussões e propostas referentes a organização de um currículo para a rede municipal de ensino, no que diz respeito a preocupação com a leitura e a escrita, trabalho com textos multimodais, preocupação com as questões culturais, entre outros aspectos, porém a cada governo, como apresentado no capítulo das políticas educacionais, foi produzido uma diversidade de documentos curriculares elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, que procuraram organizar e direcionar o trabalho do professor em sala de aula, especificando não só conteúdos, mas também uma metodologia de trabalho que contemple o trabalho com as defasagens de aprendizagens relacionadas a leitura e escrita, questão já antiga nos debates e pesquisas educacionais, porém as propostas da política educacional podem não ter atingido os avanços pretendidos e necessários na aprendizagem da leitura e escrita, conforme os últimos resultados das avaliações externas, que ainda apresentam um baixo rendimento dos alunos nas proficiências voltadas para avaliação da leitura e escrita.

Os resultados das avaliações internas, decorrentes da observação da Unidade Escolar, que faz parte desta pesquisa, apresentados no quinto capítulo, corroboram com os dados das avaliações externas, pois, apresentam uma considerável defasagem no aprendizado da escrita. Então, mesmo com vários documentos orientadores e o longo período da implantação do ciclo, a questão da leitura e escrita no ciclo interdisciplinar, ainda não atingiu os objetivos naquilo

que é básico para esse conhecimento e menos ainda no que está proposto com bastante ênfase no Currículo da Cidade, quanto ao domínio da leitura e escrita com um trabalho voltado para a utilização de textos multimodais. Desta forma, é possível considerar, que os documentos oficiais não se tornaram relevantes para a prática docente, no que diz respeito a organização do trabalho com a leitura e a escrita, permanecendo o currículo centrado numa sequência de conteúdo. Um outro aspecto a ser destacado é referente a formação dos professores tanto a inicial quanto a continuada que não contempla os objetivos do ciclo interdisciplinar, contribuindo para a ausência de um aprofundamento nas práticas escolares no contexto dos ciclos de aprendizagens.

## **2.2 Concepção de Ciclos de aprendizagem**

É importante lembrar que o modelo de ciclos adotados no Brasil relaciona-se à ideia do projeto francês do início do século XX com a Reforma Langevin Wallon. Na França, após a Segunda Guerra Mundial, as discussões pautaram-se pela necessidade de uma reforma educacional que atendessem as mudanças da sociedade decorrentes do crescimento econômico e do desenvolvimento tecnológico que geraram novas demandas formativas. Segundo o documento, existia um divórcio entre escola e sociedade. A formação cívica da juventude, é um dos deveres fundamentais de um estado democrático e ao ensino público corresponde cumprir esse dever, com base nos princípios de justiça, igualdade e diversidade. O ensino deve proporcionar, a todos, possibilidades iguais de desenvolvimento, não pode estar assentado na condição econômica daqueles que podem avançar no processo educacional, mas na capacidade individual do sujeito. A democratização do ensino serve para o bem-estar coletivo e individual, o trabalho manual e a inteligência prática não deveriam ser tratados como medíocres, era necessário dar igual valor para todas as tarefas sociais.

Então, considerando a necessidade de reorganizar o ensino, foi proposto que uma classe não poderia passar de 25 alunos, para que o professor pudesse atender as necessidades individuais de aprendizagem, a valorização e formação dos professores, e orientação profissional dos alunos. Para manter a criança na escola outras necessidades teriam que ser atendidas, considerando que a criança já correspondia com uma parte da renda familiar, a criação de uma bolsa de estudo, pré-salário e salário estudante seriam necessários. O ensino deveria começar com o conhecimento geral, pois a cultura geral é que aproxima os homens, a especialização do ensino separa. Uma ampla e sólida cultura liberta o sujeito das limitações de

uma formação técnica, a escola precisa ser uma difusora da cultura. Apresentaria “graus progressivos que corresponderiam a níveis de desenvolvimento e aos quais todas as crianças deverão ascender sucessivamente” (MERANI, 1977, p. 181). Ficaria organizado em: primeiro Ciclo de 03 a 11 anos, (igual para todos); segundo Ciclo de 11 a 15 anos (período de orientação, começa a orientação para aptidões específicas, conhecimento técnico ou formação científica); terceiro Ciclo (15 aos 18 anos) objetivando uma formação para que ao final do ciclo, o jovem esteja apto para entrar no mercado de trabalho. Além de propor um ensino superior gratuito.

As discussões relacionadas à concepção da organização do processo escolar em ciclos apontam que este modelo é mais democrático e que contribui para ampliar a inserção das camadas populares a partir do combate das políticas de exclusão como o modelo seriado, que segue uma orientação cronológica para organizar os tempos escolares, marcado por altos índices de repetência. De acordo com Mainardes (2009), com base em Arroyo (2004), Gimeno Sacristán (2001), George Snayders (1977), além das questões políticas aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos e psicológicos, fazem parte da estrutura da fundamentação da escola em ciclos, posto que, considerando as diferenças culturais, sociais e de temporalidade da formação humana, discute a lógica temporal da escola graduada, reorganizando os tempos e espaços dos alunos, o currículo e a avaliação conforme as características dos diferentes grupos sociais. (Mainardes, 2009 p. 15 a 19)

A organização da escola em ciclos, passa pela concepção da democratização da escola, discute o direito à educação formal, porém, no caso do Brasil, um direito que também é uma obrigação, e a escola, por sua vez, precisa criar mecanismos que favoreçam a permanência. Os ciclos passam por garantir a continuidade e progressão da aprendizagem de forma contínua eliminando a reprovação; estabelece definição de objetivos para o final de cada ciclo com acompanhamento das trajetórias diferenciadas ao longo do ciclo que pode ser realizada de diferentes formas (atendimento no contraturno, recuperação ao final de cada bimestre entre outras) com base em uma avaliação formativa e atendimento dos diferentes níveis de aprendizagens em sala de aula. (Mainardes, 2009 p. 20 e 21)

Para Azanha (1987), as reformas propostas para a organização das redes estaduais e municipais no Brasil, preocupadas com o crescimento da repetência, em tese traziam o conceito da progressão continuada, discutida no modelo francês, porém não propuseram mudanças que assegurassem a qualidade do ensino. Sem estrutura e sem formação dos professores, além daquelas propostas pelo Banco Mundial, uma formação em serviço e a distância, as reformas caminharam para atender o acesso e permanência conforme algumas diretrizes internacionais e as escolas permaneciam com turmas numerosas e investimento apenas em material didático.

Neste contexto, é importante retomar a organização dos ciclos na cidade de São Paulo, no sentido de analisar se, o que prevaleceu foi, uma flexibilização dos processos de avaliação visando a diminuição da reprovação escolar e não mudanças na concepção do ensino. Para Barretto e Sousa (2004), com base em uma revisão bibliográfica preliminar que abrangeu o período entre 1980 ao primeiro semestre de 2002, sobre a trajetória da organização das escolas em ciclos no Brasil “os ciclos como uma forma de organização da escola e de desenvolvimento do currículo sob uma perspectiva democrática e inclusiva estão em vias de ser construídos” (BARRETTO e SOUSA, 2004, p. 45)

Na década 1990, as propostas de ciclos implantadas nas redes estaduais e municipais caracterizavam-se por ciclo inicial, intermediário e final, ciclos de aprendizagens, ciclos de formação, regime de progressão continuada, propondo estruturas diferenciadas na sua organização conforme dados da pesquisa de Barretto e Sousa (2004) e Mainardes (2009). Em 1992, na rede municipal de São Paulo, o ensino de 1º grau foi organizado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries); ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries), em 1998 a rede Estadual de São Paulo adotou a progressão continuada. Outros exemplos da adoção da organização da rede em ciclos são: e em 1995, nas redes municipais de Porto Alegre (Escola Cidadã) e Belo Horizonte (Escola Plural) iniciaram-se a implantação dos ciclos de formação (MAINARDES, 2009, p. 41 a 43)

No Brasil as redes que adotaram os ciclos de aprendizagem, optaram por um formato sem grandes rupturas com repetência ao final do ciclo, sendo os ciclos caracterizados pelos seguintes aspectos: como uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar e propiciar a progressão das aprendizagens; estabelecer objetivos para o final de cada ciclo, com uso de uma pedagogia diferenciada, avaliação formativa, trabalho coletivo e os ciclos podem ser plurianuais. (MAINARDES, 2009, p. 58 e 59)

Os ciclos de formação são baseados nos ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos), bem como na inclusão dos aspectos socioculturais na organização do currículo, tornando a escola um espaço de socialização e vivência cultural. Esta concepção apresenta diferenças em relação à progressão continuada no aspecto de criar estratégias visando eliminar a reprovação pela adequação idade e série, processos de recuperação dentro do próprio ciclo a partir das avaliações apresentadas pelos professores dos resultados das aprendizagens de cada aluno e a partir de então, a elaboração de atividades para o atendimento individual de cada educando ou grupo. Alavarse (2009) discute o caráter restritivo de teorias ancoradas em aportes psicopedagógicos,

normalmente gerando discrepâncias na sua organização citando os modelos de Belo Horizonte e Porto Alegre.

Arroyo (1999), retoma algumas questões discutidas por Azanha (1987), sobre o fato de que o que vem acontecendo em muitos casos no Brasil é apenas uma mudança na estrutura por força da legislação e não na forma em que as questões pedagógicas são encaminhadas nas unidades escolares. Para este autor, na verdade a organização dos ciclos em muitos casos apresentam um retrocesso a Lei 5692/71, uma vez que, apenas transformam o antigo ensino da 1ª a 4ª série em 1º ciclo e o antigo ensino da 5ª a 8ª série em 2º Ciclo, formação de professores para o primeiro ciclo e formação de professores para o segundo ciclo com cursos de treinamento, e ainda refletem mais a preocupação com a repetência, correção de fluxo e evasão do que com um trabalho pedagógico sem rupturas no ensino fundamental o que o autor chama de retoques pontuais. De acordo com Arroyo (1999), o trabalho com os Ciclos de Desenvolvimento Humano é mais do que isso “é uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta”. (ARROYO, 1999, p. 158)

O conceito de progressão continuada que é bastante utilizado por algumas redes municipais e estaduais é muito semelhante ao conceito da progressão das aprendizagens que possibilitam a retenção no final do ciclo. A progressão continuada ao longo do seu processo de implantação tem sofrido críticas relacionadas a não realizar mudanças mais profundas na organização do currículo, bem como na formação dos professores e diversificação do trabalho pedagógico, aparentemente tem sido utilizada mais com a preocupação de garantir a permanência do aluno na escola.

De um modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9394/96) prevê no artigo 23 “A Educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996, p. 10). Os modelos implantados provocaram reestruturação com ciclos mais longos ou ciclos mais curtos, apesar das formas diferentes, porém alguns elementos são extremamente importantes na sua organização, como o conceito de avaliação, a disponibilidade de recursos e ampliação dos espaços escolares e principalmente a participação e formação dos professores, uma vez que, são eles que atuam na linha de frente da implantação

de qualquer reforma, portanto sem adesão deste grupo de forma consciente, as reformas apenas atendem a questão de diminuir a evasão e a repetência por força da legislação, sem de fato modificar práticas arraigadas nas concepções dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A organização de uma escola em ciclos pressupõe uma avaliação formativa, a diminuição ou o fim da retenção, uma reorganização do currículo e mudanças nas práticas metodológicas, uma vez que, como não existe a reprovação dentro de um período, o professor terá que lidar com grupos cada vez mais heterogêneos. A avaliação, ao contrário do que muitos interpretaram no início da implantação do ciclo, é elemento central do processo, em razão de que, a partir dos processos avaliativos, as práticas pedagógicas podem ser organizadas para que os alunos aprendam. A repetência do aluno ao final de um ciclo, muitas vezes significa que não foram realizadas as intervenções necessárias e a reprovação propõe apenas a repetição de um novo ano letivo com os mesmos conteúdos e talvez mesmas abordagens metodológicas.

Neste contexto é necessário muita clareza sobre para que serve a escola, os objetivos devem ser bem definidos. Aliás, a duração de um ciclo deve estar diretamente relacionada aos objetivos a serem alcançados. Franco (2004), apoiado nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indica que, “a evolução temporal da implantação desta forma de organização da escolarização e a repercussão da política de ciclos sobre o nível de letramento de crianças e jovens brasileiros ainda são bastante precárias”. (FRANCO, 2004, p. 30)

Alavarse (2009), também apresenta a questão de que, os ciclos de acordo com as avaliações externas, não tem apresentado bons resultados considerando que muitos alunos não apresentam capacidades mínimas de leitura e escrita (ALAVARSE, 2009 p. 40 a 43), porém discute que ao contrário do que muitos expuseram de que os ciclos colocariam fim a qualidade da escola pública, as avaliações externas assinalam que não existe diferença entre os resultados das escolas organizadas em ciclos e as escolas seriadas, então a avaliação como um instrumento de punição não contribui para a aprendizagem. Para Alavarse (2009), para que as escolas não excluam ainda mais e avancem em modificações mais profundas de concepção é necessário uma:

Proposta político-pedagógica ancorada no diagnóstico da situação inicial; trabalho coletivo; delimitação de formas e expedientes de acompanhamento das aprendizagens com foco na avaliação formativa; agrupamentos de alunos na perspectiva da diferenciação pedagógica e da individualização de percursos; disponibilização de recursos e arranjos materiais, com a ampliação dos espaços de aprendizagem e cotejamento dos indicadores da escola com o conjunto das escolas nacionais e regionais. (ALAVARSE, 2009 p. 44)

Gomes (2004), utilizando mapeamento de pesquisas em bases de dados nacionais, catálogos universitários e bibliotecas eletrônicas, expõe aspectos favoráveis e aspectos contrários à política de ciclos implantadas nas redes estaduais e municipais do Brasil. Para o autor referente aos aspectos favoráveis, de um modo geral as pesquisas “apontam medidas de valorização do magistério, que melhoraram suas condições de trabalho em face das tarefas mais complexas da organização em ciclo” (GOMES, 2004, p. 40), esses aspectos estão relacionados a ampliação da formação, diminuição do número de alunos por turma, redução da jornada de trabalho, alteração dos registros escolares referente a avaliação com a qualificação destes registros. Com relação aos aspectos desfavoráveis cita posição reformista de cima para baixo, as descontinuidades e burocracias educacionais, ausência de um trabalho coletivo, adesão formal às novas normas e de acordo com o autor “ações insuficientes no sentido de persuadir e cativar os atores principais, dentre eles professores, alunos e suas famílias” (GOMES, 2004, p. 45), contribuindo para que a implantação dos ciclos não ocorra adequadamente.

Os resultados das avaliações externas do município de São Paulo do ano de 2019, apoiados em uma fonte que utiliza os dados da Prova Brasil<sup>1</sup>, apresentam que os alunos do 5º ano do ensino fundamental tiveram 69% de proficiência adequada na leitura e interpretação, 29% aprendizagem básica, e 2% insuficiente. Os alunos do 9º ano, 44% com aprendizado adequado, 43% no básico e 13% insuficiente. São dados importantes no sentido que apresentam proficiências baixas para a leitura e a interpretação e ainda uma queda nos resultados dos alunos, sendo que, terminam o 5º ano com uma proficiência que vai diminuindo ao longo do ensino fundamental, demonstrando problemas nesta passagem do aluno do fundamental I para o fundamental II, e o ciclo interdisciplinar por se caracterizar como um Ciclo de passagem é relevante para essa reflexão.

Organizar os sistemas de ensino em Ciclos de aprendizagem requer mudanças e investimentos de diferentes ordens, na estrutura no sentido da ampliação da rede, na reorganização curricular, nas concepções de avaliação, na compreensão das famílias entre outros, porém o professor é um sujeito de extrema importância neste processo, é necessário que ele faça parte, seja consultado para que entenda e coloque em prática as mudanças, é preciso que o Estado, invista em formação e acompanhamento das ações, as famílias precisam entender o significado da aprendizagem e os prejuízos da reprovação, investimentos na ampliação da rede, material didático, mudanças e foco nos processos de avaliação, enfim, se não

---

<sup>1</sup> Fonte: Qedu – Com base nos resultados da Prova Brasil 2019 <https://qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/aprendizado-> pesquisa realizada em 17/01/2022.

acompanhado de uma série de elementos, o Ciclo acaba por assumir o aspecto de promoção automática, não atingindo as mudanças pedagógicas necessárias para sua organização.

### 2.3 - Interdisciplinaridade

Neste item é importante retomar algumas concepções sobre o conceito de interdisciplinaridade, considerando o contexto da pesquisa que é o Ciclo Interdisciplinar. Desta forma os autores selecionados contribuem para ampliar nossa reflexão, sobre qual é a base fundamental para um trabalho interdisciplinar e o que as práticas observadas revelam sobre a sua apropriação.

É mister lembrar que o conceito de interdisciplinaridade surge na Europa (França e Itália), em meados da década de 1960. Segundo Francischett (2005), “como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais, como compromisso de alguns professores universitários que procuravam romper a “Educação por Migalhas” (FRANCISCHETT, 2005, p.5), desta forma, já há algum tempo este pensamento faz parte das discussões sobre a organização do conhecimento escolar. Segue algumas reflexões sobre o tema.

Juarez da Silva Thiesen (2007), discute o conceito no artigo “A Interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem”, fundamentado em Maria Cândida Moraes (2002); Edgard Morin (2005); Moacir Gadotti (2004); Lucien Goldman (1979); Olga Pombo (2003); Hilton Japiassú (1976); Gaudêncio Frigotto (1995); Eloísa Luck (2001), Pedro Demo (2001); Paulo Freire (1987) conclui que:

...independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzidos e onde, simultaneamente, se exprime a resistência sobre um saber parcelado. (THIESEN, 2007, p. 91)

E também:

... o enfoque interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilitando uma formação mais crítica, criativa e responsável. (THIESEN, 2007, p. 96)

O autor ainda afirma que:

A interdisciplinaridade, tanto em sua dimensão epistemológica quanto pedagógica, está sustentada por um conjunto de princípios teóricos formulados, sobretudo por autores que analisam criticamente o modelo positivista das ciências, e que buscam resgatar o caráter de totalidade do conhecimento. Teses como a da contradição dialética presente nos fenômenos, da complexidade da consciência e da realidade, da incerteza do conhecimento, da unidade na diversidade, a dialogicidade intersubjetiva, da pesquisa como princípio educativo, do paradigma sistêmico, são alguns dos

postulados que sustentam esse movimento que vem produzindo mudanças profundas no mundo das ciências em geral e da educação em particular. (THIESEN, 2007, p. 99)

Uma outra discussão importante para tratar do conceito de interdisciplinaridade é feita por Yves Lenoir (2005), tratando sobre as diferentes perspectivas teóricas da interdisciplinaridade em educação, o autor aborda a lógica do sentido, a lógica da funcionalidade e a lógica da intencionalidade fenomenológica. De acordo com o autor, a primeira concepção, “é bastante marcada por preocupações críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais, é principalmente europeia e particularmente, francesa”, passa pela aquisição do saber (LENOIR, 2005); a segunda concepção, mais prática e operacional “caracteriza principalmente os Estados Unidos, e mais abertamente a América do Norte anglo-saxônica. Ela se centra nas questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Sua preocupação central é o da pesquisa da funcionalidade” (LENOIR, 2005), passa pela capacidade de agir no e sobre o mundo e por último, na funcionalidade do saber e pôr fim a terceira lógica que é a brasileira centrada na prática docente, bem representado no pensamento de Ivani Fazenda.

Para Ivani Fazenda (1999), esse conceito busca diálogo com outras formas de conhecimento, algo que não se encerra em uma disciplina. É necessário o conhecimento científico para entender a complexidade das relações históricas, sociais, econômicas e políticas. Para FAZENDA (1999), um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas (FAZENDA, 1999, p. 17).

De acordo com Fazenda (1999), o conhecimento necessita de muitos elementos para apropriação do todo e os eixos básicos de um trabalho interdisciplinar são: “a intenção, a humildade, a totalidade e o respeito pelo outro. O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam.” (FAZENDA, 1999, p. 34)

Luck (2010), aborda a questão como “necessidade de promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana” (LUCK, 2010, p. 10). Para a autora o objetivo da interdisciplinaridade é:

O de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. (LUCK, 2010, p. 44)

E o conceito de interdisciplinaridade é:

O processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrenar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 2010, p. 47)

Continuando a reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade, Etges (1995), com a abordagem dos construtos ou mundos construídos, entende que são necessárias ações entre as diferentes disciplinas, não apenas de forma a se apropriar de parte do conhecimento para explicar um fato, mas sim, transformar em conhecimento, desta forma o trabalho entre as diferentes disciplinas reflete:

Uma transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. (ETGES, 1995, p. 64)

Para Edgar Morin (2002), um fator fundamental para uma mudança das práticas escolares, está na reorganização da formação docente, a partir de uma reforma universitária. Para o autor é necessário uma formação que contemple uma reflexão ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem, nas suas palavras, “a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo” (MORIN, 2002, p. 19), isto é, da parte para o todo e do todo na parte, um pensamento globalizado, construído com base em conhecimentos significativos, considerando que, um conhecimento sem significado, fica isolado e não contribui para que o ensino escolar desenvolva uma democracia cognitiva, na qual os sujeitos possam ser capazes de fazer as relações entre os diferentes aspectos que formam e impactam as questões sociais, políticas econômicas, culturais, enfim os diferentes aspectos do construto social. Mas para que isso seja possível o autor ainda afirma que, “a reforma deve originar-se dos próprios professores e não do exterior” (MORIN, 2002, p. 35), ou seja, sem o professor assumir seu protagonismo no processo educacional, mudanças exteriores apenas, não são capazes de transformar as práticas. De acordo com Morin (2002):

A necessidade de uma Reforma de pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontram-se reduzidos a termos meramente quantitativos: “maior quantidade de créditos”, “mais professores”, “mais informática”. Mascara-se, com isso, a dificuldade-chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas. Deparamo-nos aqui com o velho

problema colocado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach sobre quem educaria os educadores. (MORIN, 2002, p. 73)

Em 2016, surgiu o documento Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial denominado, Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, que contou com assessoria de: Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Maria Helena Bertolini Bezerra, Maria Selma de Moraes Rocha, Fernando José de Almeida. Esse documento é fruto do debate iniciado em 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

Algumas premissas, colocadas por esse documento, relativas ao currículo, estão relacionadas ao seu caráter crítico, a descolonização do currículo, aos direitos de aprendizagem e a gestão pedagógica. Situa a necessidade de um trabalho interdisciplinar dentro das escolas, considerando o avanço da sociedade capitalista e o uso cada vez maior das tecnologias que alterou completamente as relações sociais. De acordo com o documento a interdisciplinaridade é:

Construída pela aprendizagem pessoal das(os) educandas(os) à medida que vivenciam valores e ideias sobre a vida. No ciclo interdisciplinar é proposta a realização da docência compartilhada, como um dos mediadores pedagógicos de construção da interdisciplinaridade e da abertura da dimensão de construção do conhecimento significativo e emancipador. As aulas de Educação Física, as atividades de Informática, as experiências da Sala de Leitura, as aulas de Inglês, assim como as de Artes, se preparadas, analisadas, avaliadas, repaginadas em conjunto pelos professores se constituem num espaço, por excelência, de vivências e conhecimentos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2016, p.22)

Para a efetivação desta proposta interdisciplinar, à docência compartilhada, assume caráter de extrema relevância, unindo professores de diferentes áreas dentro do ciclo, bem como a organização de projetos.

A base teórica do documento, entre outros autores foi desenvolvida apoiada em Michel Foucault, Charlot, Norbert Elias, Apple e Bernstein com o currículo entendido na perspectiva da centralidade dos sujeitos e do conhecimento:

Na luta por uma educação democrática, na discussão do conhecimento na perspectiva crítica e emancipatória, defende-se a busca pelo conhecimento relacional, socialmente enraizado, “poderoso”<sup>5</sup> ou de larga e profunda abrangência explicativa. Detalhando essa busca, o que se persegue é a compreensão das relações históricas e sociais que explicam a construção dos fatos, dos saberes, dos valores – e nessa direção importa valer-se do conhecimento sistematizado, dos conceitos que podem iluminar o real de forma abrangente. (SÃO PAULO, 2016, p.23)

Esse documento, apesar da sua importância com relação às suas propostas referentes a organização do trabalho com ciclo e em específico com o ciclo interdisciplinar, teve pouca

abrangência e discussão nos processos de formação da rede municipal. Dele derivam vários cadernos para cada área do conhecimento: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e inglês. Esses cadernos apresentam uma reflexão sobre os conceitos de cada área, seus objetivos e possibilidades de trabalho interdisciplinar.

O documento Currículo da Cidade tem sido o documento referência na organização do trabalho escolar e de acordo com o Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Componente Curricular de Língua Portuguesa, produzido no ano de 2019. O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano):

Tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes. (São Paulo, 2019, p. 44)

O documento Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Componente Curricular Língua Portuguesa, aborda a questão da interdisciplinaridade considerando:

Que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. (SÃO PAULO, 2019, p. 44)

As orientações didáticas do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, volume 1, produzida no ano de 2019, aborda a questão da rotina como elemento importante na organização do Ciclo Interdisciplinar, em decorrência do acréscimo de professores no 6º ano do fundamental II, fazendo com que o aluno tenha que se adaptar às características de cada docente, também a necessidade de uma nova gestão do tempo da aula, que à partir do sexto ano é dividido de forma mais rígida para atender a grade curricular do dia, que é distribuída entre os especialistas das disciplinas, sendo que no fundamental I, existia uma flexibilização pelo fato do professor regente ser o mesmo para todas as disciplinas. De acordo com o documento, estabelecer uma rotina diária, como por exemplo, (roda de leitores, leitura programada, leitura colaborativa, produção de textos) bem como as modalidades organizativas, contribui para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, o aluno não perde as bases as quais estava acostumado durante os cinco primeiros anos de escolarização. (SÃO PAULO, 2019, p. 12 a 21)

Apesar do conceito de interdisciplinaridade encontrar bases sólidas de discussão, a organização de um trabalho interdisciplinar ainda é uma dificuldade nas práticas pedagógicas,

conforme observado no decorrer dessa pesquisa, bem como em outras que já trataram dessa questão.

#### **2.4 - Transição e mesosistema**

Os processos de transição de acordo com Gimeno Sacristán (1998), caracterizam-se pelas mudanças entre o nível escolar primário e secundário, normalmente são difíceis e com muitos conflitos. Para o autor, a transição é inerente ao processo de formação do sujeito que ao longo da vida passa por diferentes ritos de passagem. A transição para o indivíduo tem sua origem em processos de desenvolvimento biológico que dão lugar a mudanças psicológicas e sociais.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), a transição pode ser positiva ou negativa, os sujeitos não vivenciam da mesma forma, pode ser forte para uns e suave para outros. Para o autor as “transições assinalam possibilidades de novas realidades, etapas de crises e de indefinição, sabe-se de onde se sai, mas, não está claro onde vai chegar e qual será a nova situação” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 17). As transições podem ser progressivas e regressivas. A ideia é a de que, transições ocorrem ao longo da vida, algumas mais fáceis outras mais difíceis, de acordo com a percepção de cada indivíduo como também da origem de cada um.

Gimeno Sacristán (1998), nessa mesma obra, estabelece que para discutir as mudanças e os problemas nos processos educativos é necessário olhar para o que acontece antes, durante e depois da transição, para entendê-la e orientá-la. Para ele, existem três tipos característicos de transição no sistema educativo: do meio familiar para a escola; o que acontece dentro do sistema e a saída para o mundo do trabalho. Segundo ele, o processo de transição precisa levar em consideração aspectos como a continuidade curricular horizontal e vertical. A “continuidade horizontal é a necessidade de coordenação das linhas metodológicas, o estabelecimento de componentes interdisciplinares possíveis entre as matérias, a busca de objetivos comuns entre professores e áreas” (GIMENO SACRISTÁN, 1988 p.35). A continuidade vertical é a combinação de dois princípios: sequência entre os conteúdos e a preocupação pela progressão adequada da experiência e exigência da aprendizagem.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998), algumas práticas podem facilitar o processo de transição, são elas: o processo de acolhimento; tratar a transição no seu todo não pelos aspectos singulares; a influência do ambiente que deve ser seguro e as influências que o professor primário pode ter com a sua fala, com relação às expectativas para o próximo segmento escolar.

Para os alunos, a dificuldade reside nos desníveis e descontinuidades a superar. Também no tipo e número de alterações e no significado que essas mudanças possuem. O rito é um indicador de ruptura e separação. A transição na educação deveria ocorrer como um processo, não uma ruptura que leva a uma outra fase.

Segundo o autor, é necessário pensar sobre o que ocorre antes, durante e depois da transição para entendê-la e orientá-la. A preocupação com as transições em educação não provém da sua existência que é natural, mas sim da possibilidade de que provoquem falta de vínculo ou novos vínculos traumáticos, por não acontecer de forma gradual, ou por ser demasiado incoerente em seu processo. Segundo Gimeno Sacristán (1998), não se trata de evitar as transições, mas de estabelecer critérios de progressividade, eliminando os ritos que ressaltam sua presença, evitando que os sujeitos possam ser excluídos na passagem de um ambiente para outro. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 23). Defende ainda que a transição que afeta um número grande de sujeitos ao mesmo tempo tem mais chance de trazer consigo problemas e dificuldades, uma vez que, considera a soma dos problemas em potencial para mais indivíduos, mais falhas ou incompatibilidade entre segmentos do sistema escolar.

Com o crescimento da vaga, do acesso, mais dificuldade com a transição, em decorrência do aumento do número de sujeitos de diferentes ambientes. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), nunca se preocupou ou se falou tanto em respeitar o tempo do aluno, sua maturidade, seus níveis de aprendizagem, mas, ainda temos dificuldades no processo de transição.

O ensino de conteúdos na educação, no mais amplo sentido de busca da liberdade e da independência pessoal deve seguir um determinado ritmo educativo, como dizia Whitehead (1965), transitar sem sobressaltos pelas fases e níveis do sistema educativo é condição inerente para o êxito escolar. “Se as transições resultam traumáticas para um aluno, carecem de graduação individual, se acontece para grandes grupos, se deve ao fato de que as abordagens educacionais estão globalmente desordenadas, falta sequência e gradualidade”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.24) E por outro lado, como o sistema educacional possui um caráter seletivo e de hierarquização, pode tornar impossível determinadas transições para os alunos que despencam na pirâmide.

O conceito de transição e o conceito de mesossistema, como um conjunto de relações entre dois ou mais sistemas, ao traduzir esses conceitos de forma análoga, podemos assumir o sistema escolar como um conjunto de nichos ambientais diferenciados, que mantêm relações peculiares em sobreposições mesossistêmicas, o que dá origem à possibilidade de criar ou não certos elos entre cada um deles, nos quais eles não produzem transições. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 27)

A continuidade e a descontinuidade têm relação com dois eixos em torno do currículo, relacionadas com as dimensões de sincronia e diacronia da atividade do tempo escolar. A conjunção de ambas, é derivada da coerência entre ensino e a educação. Se é importante a continuidade entre o ensino de diferentes níveis para garantir as transições dos estudantes, não é menor a importância da qualidade dentro de cada escola para desenvolver um estudo coerente.

A descontinuidade é inerente ao sistema educativo, a coerência do currículo, a partir da existência de uma estrutura de objetivos e conteúdos básicos comuns para os alunos é que possibilita uma continuidade. A continuidade curricular nas transições está relacionada não apenas à planificação do currículo, mas às ações e apoios necessários que beneficiem os alunos.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), o ensino primário e o secundário marcam uma das descontinuidades educativas mais chamativas em todos os sistemas educativos, uma vez que, a estrutura geral em todos eles, é muito semelhante relacionada aos ciclos que as compõem. É uma transição importante porque pode acumular mudança de currículo, de professores, de amigos, de clima e de centro, isto é, de escola.

A escola, enquanto era seletiva e atingia apenas uma pequena parcela da população, a questão da transição não aparecia como um problema, considerando que aqueles que ascendiam aos níveis mais altos da escala escolar eram originários de condições sociais e processos culturais semelhantes. Com a ampliação do atendimento escolar para as camadas da população menos favorecidas, a transição tornou-se mais aguda, uma vez que, envolve uma população mais heterogênea, com diferentes categorias de estudantes.

## **2.5 - Processos de leitura e escrita**

Outro aspecto central que faz parte desta pesquisa são os processos de leitura e escrita desenvolvidos na escola, tratados aqui com base em Berta Braslavsky (1971), (1993) e (2005). A primeira obra abordada “*Enseñar a entender lo que se lê: La alfabetización en la familia y en la escuela*” de (2005), nos ajuda nessa reflexão, discutindo quais são os atos de ensinar e como são os de ler e escrever que os alunos dominam. Segundo a autora, é legítimo que o professor, “antes de começar a ensinar a língua escrita, se pergunte o que é a escrita, e depois, qual é o conteúdo, a matéria que os alunos devem chegar a dominar”. (BRASLAVSKY, 2005)

Para discutir as práticas de escrita, a autora realiza uma análise do desenvolvimento do processo da escrita. As primeiras manifestações da escrita são muito antigas, datam de três mil anos antes de Cristo. Atualmente a escrita está presente em vários povos e normatizada pela escola, porém distintos sistemas de escrita sugerem importantes divergências entre a maneira

de aprender e ensinar a ler e escrever. Existem diferentes formas de falar e diferentes sistemas de escrita, portanto, sugere diferentes formas de aprender a ensinar a ler e a escrever, ideia já abordada por Braslavsky, no seu escrito “Problemas e métodos no ensino da leitura” publicado em 1971 que analisa “os métodos de marcha sintética, geralmente distribuídos em alfabéticos, fonéticos e além dos propriamente silábicos, os de marcha analítica por partirem de certos conjuntos, sentenças, frases, palavras que passam então a ter seus elementos discriminados”. (BRASLAVSKY, 1971, p.9)

De acordo com Braslavsky (2005), uma definição de escrita durante o século XX, encontra problemas pelo fato do estudo das línguas escritas estar vinculado a outros estudos (do folclore, da hermenêutica) e não se ateu à necessidade de uma definição específica da escritura. Em uma segunda etapa no século XX, com o estruturalismo que assinalou a principal importância das línguas vivas frente às clássicas ou mortas, aparece a escritura somente como um sistema de signos que representam os signos da língua. Na década de 1960, surge o grafema, nasce na cultura ocidental, em contato com escrituras alfabéticas e:

Não é mais que um pequeno catálogo de correspondências entre fonemas e unidades gráficas (os grafemas), como um estudo talvez útil em suas aplicações práticas (didática), na preparação de novas ortografias, no projeto do teclado de caracteres. O desenvolvimento da escrita passou por um longo processo histórico, considerando provisoriamente como escritura o uso de um sistema de signos gráficos. (CARDONA, 1994), In: BRASLAVSKY, 2005, p. 18)

Provavelmente a linguagem falada alcançou sua evolução entre 100 mil e 400 mil anos atrás. Considerando, escritura qualquer marca que um indivíduo faça para conseguir se comunicar, precursores da escritura remontam a trinta mil anos antes de Cristo, pertencente provavelmente ao período mesolítico. Numerosas evidências em diferentes regiões do mundo mostram que as primeiras representações gráficas eram do tipo abstrato. Os pictogramas, pinturas encontradas entre 14.000 e 9.500 anos a.C. em várias partes do mundo, denominam os elementos gráficos, como bisontes e figuras humanas, a escritura pictográfica se encontrou em textos extensos dos primeiros indígenas americanos em cerimônias de iniciação. A escritura com marcas cuneiformes inventadas pelos sumérios na baixa Mesopotâmia, correspondia a mais de dois mil signos, estendidas logo aos assírios, babilônios e egípcios. Com o tempo a ampliação do sistema deu lugar às primeiras escolas e:

El sistema logográfico de escritura que resultó de ese proceso no puede llegar a dominarse en un solo día. Requiere un estudio prolongado y sistemático. [...] El poder asociado a esse nuevo sistema de comunicación fue tan considerable que las sociedades comenzaron a pagar a jóvenes, que en outro caso podrían haber sido destinados directamente al comercio o la agricultura, con el propósito de hacer de ellos

“escribas”. [...] Los sitios en los cuales se reunía a los jóvenes con ese fin fueron las primeras escuelas. (COLE, 1994:109-134 In: BRASLAVSKY, 2005 p. 23)

Os hieróglifos foram as primeiras estilizações, embora os objetos particulares que representavam eram, todavia, reconhecíveis, quando deixaram de ser, os usuários, tanto escritores como leitores, começaram a transferir o significado do signo para as palavras, deste modo, a escritura passou a ser fonética. Os sistemas alfabéticos se denominam também consonânticos pela correspondência entre os elementos gráficos da escritura com componentes fônicos da fala, os silábicos apesar da obscuridade da sua origem, se supõe que aproximadamente mil anos antes de Cristo, alguns povos semíticos, desenvolveram silabários a partir de hieróglifos egípcios e também que as primeiras grafias que alguns consideram escrituras verdadeiras, têm sua origem em um sistema para registrar transações econômicas e administrativas, aproximadamente a 3500 anos a.C.

Depois de um longo processo histórico, o sistema grego dá o último passo para separar as vogais das consoantes para escrever em unidades autônomas. Sem dúvida a civilização grega foi a inventora do alfabeto por volta de 700 a. C. e todos os alfabetos subsequentes derivam do grego. A primeira definição do sistema de escritura, foi da Associação Internacional de Leitura: “Os sistemas de escritura compreendem um conjunto estandardizado de símbolos gráficos usados para representar os sons, as sílabas, os morfemas as palavras de uma determinada linguagem”, (The Literacy Dictionary, In: BRASLAVSKY, 2005 p. 26).

Como as mudanças, ao longo do processo histórico, provocam mudanças sociais importantes. A leitura e a escritura têm sido consideradas uma verdadeira revolução na esfera da linguagem. A alfabetização ao longo da história esteve ligada ao poder político e com o passar do tempo e sua ampliação no século XX, passa a ser conceituada em diferentes níveis como, por exemplo, a alfabetização funcional, conceito que se originou nos Estados Unidos durante a Primeira Guerra Mundial, quando se comprovou que um grande número de recrutas sabia ler apenas em um nível que lhes permitiam atuar como soldados. Na década de 1950 houve a tentativa da classificação dos níveis de alfabetização, diferenciando entre normas mínimas de instrução e a alfabetização funcional. As normas mínimas compreendiam técnicas rudimentares para ler uma passagem fácil e escrever seu próprio nome. A alfabetização funcional alcança a quem for capaz de ler e escrever um parágrafo na sua língua, escrever uma carta com todos os requisitos formais e cumprir com seus deveres como cidadão. Para chegar à alfabetização funcional era preciso três anos de educação formal. Em 1978 a UNESCO aperfeiçoou o conceito incluindo duas condições: a habilidade na leitura e escrita e o domínio

das mesmas, que permita ao indivíduo cumprir com as exigências da vida social. (BRASLAVSKY, 2005 p. 39)

A alfabetização incorporada pela política pública, passou, e passa, por várias discussões. Segundo dados da UNESCO, os resultados do processo de escolarização demonstram que ao término da escola básica (ensino fundamental) o nível de alfabetização é considerado como funcional, isto é, apenas a habilidade de leitura e escrita que permite ao sujeito cumprir com as experiências da vida funcional, não se atinge a leitura avançada que é a capacidade de ler textos. Hoje é necessário considerar a complexidade da sociedade pós-industrial, a acumulação de informação que dificulta seu processamento e a renovação da informação. O nível funcional agora é o que permite ler textos simples.

Para Braslavsky (2005), com base em Vygotsky, a escrita organiza a língua falada, atua sobre o pensamento e a conduta, é um hábito motor complexo, ensinar a ler e a escrever requer práticas significativas para a apropriação de um conhecimento profundo. Fazer com que os alunos cheguem à total compreensão do texto escrito é o principal problema da pedagogia da língua escrita. O conceito de alfabetização para a autora, está relacionado à uma prática elementar da leitura e da escrita adquirida pela maioria. De acordo com Braslavsky (2005), a capacidade de ler textos está relacionada à intervenção do leitor na construção do significado a partir da compreensão ativa no processo da leitura, entendimento do pensamento do autor e o contexto do texto. O tipo de texto, de acordo com sua forma, gera expectativas que dispõem o leitor para a compreensão de distintas variedades discursivas. A leitura é realizada a partir de perguntas que extrai informações do pensamento do autor.

Para a autora, a alfabetização depende de múltiplas e variadas experiências, que se integram em sua exploração independente da linguagem escrita, e para que esse processo aconteça de forma adequada é muito importante a intervenção do adulto, da qualidade do ensino, da responsabilidade do professor e da escola. Ler, é compreender um texto, exige atenção dirigida ao texto e não apenas um exercício de decifrar letras e palavras, escrever é produzir textos com significado.

Outro aspecto abordado pela autora, é a influência do meio no processo de aquisição da leitura e escrita. Segundo Braslavsky (2005), não se pode tomar em termos absolutos a influência do meio, uma vez que, as crianças possuem vivências diferenciadas, porém com base em Vygotsky defende que “se tivéssemos que formular uma tese formal, um tanto generalizada, seria correto dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através de suas vivências e do próprio meio. Por isso, aconselha renunciar a causalidade absoluta do meio sobre o desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKY, *apud* BRASLAVSKY, 2005, p. 115)

Braslavsky (2005), aborda a leitura e a escrita, com base em um conceito holístico, uma integração entre as artes da linguagem, falar, escutar, ler, escrever, significa unificar o pensamento com a palavra considerando o contexto social, o conhecimento das características culturais e do meio que servirão como elementos para a seleção do currículo. A escrita atua sobre o pensamento e a conduta, é um hábito motor complexo. A capacidade de ler textos está relacionada à intervenção do leitor na construção do significado a partir da compreensão ativa no processo da leitura, entendimento do pensamento do autor e o contexto do texto. O tipo de texto, de acordo com sua forma, gera expectativas que dispõem o leitor para a compreensão de distintas variedades discursivas. O incentivo à leitura e escrita pode e deve ser feito de maneiras diferentes, no individual ou no coletivo. A compreensão pode ser ensinada, ensino é igual a colaboração e necessita de ajuda no momento oportuno de construção do conhecimento, na zona de desenvolvimento potencial, e para avançar é necessário utilizar-se de estratégias. O texto precisa ser interrogado para construir sentido e não apenas ser decodificado.

A produção de textos passa pela relação com o significado dos textos produzidos, num contexto global de desenvolvimento do conhecimento, uma relação ativa professor e aluno, a formação de uma comunidade que se ajude no processo de aprendizagem. A produção de texto configura-se na sua essência, na sua relação com a comunicação com o outro, ler é conseguir compreender o texto, e para isso é preciso considerar as experiências cotidianas, os diferentes formatos, cores, tamanhos e outros aspectos do texto, bem como a utilização de diferentes estratégias.

Para a autora, todos devem ser incentivados a ler e a escrever, e isto pode e deve ser feito de maneiras diferentes, no individual ou no coletivo, para que o aluno consiga se apropriar desse conhecimento. A compreensão pode ser ensinada, ensino é igual a colaboração e necessita de ajuda no momento oportuno de construção do conhecimento, na zona de desenvolvimento potencial, e para avançar é necessário utilizar-se de estratégias que variam com o tipo de texto, mas existem estratégias gerais no processo que passa por: antes, durante e depois da leitura e além desses, os organizadores visuais e verbais, como por exemplo, as imagens, o título, recuperam conhecimentos anteriores e, sobretudo antecipam o que se vai ler, também as inferências, discussões, interação e elaboração de perguntas. O texto precisa ser interrogado para construir sentido e não apenas ser decodificado.

A autora apresenta que, o ensino deve ser construído com base numa interação colaborativa, que chama de “âmbitos de atividades”, crie oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho com a língua e que considere todos os seus propósitos: “o prazer pela leitura, a comunicação com um interlocutor ausente, a informação, a expressão do pensamento e das

emoções, o registro do conhecimento e dos dados e o planejamento de atividades” (BRASLAVSKY, 2005, p. 145). Para a autora, um ambiente letrado rico, deve pautar-se na interação dos estudantes durante todo o dia, com processos de leitura e escrita de forma diferentes. A autora afirma que o papel fundamental da escola é sua importância no desenvolvimento dos sujeitos.

Em sua obra “Escola e Alfabetização”, de (1993), reforça a importância da escola e faz uma crítica à visão reprodutivista e às teorias desescolarizantes e antiescolarizantes. A autora discute o movimento de reconstrução da didática que, segundo ela:

Renova o conceito de ensino como um fenômeno complexo em que interferem as condições de quem aprende e de quem ensina em suas múltiplas interações, os condicionantes internos e externos da escola e os condicionantes transformadores do ensino produzidos por ela.” (SKLINHOUSER, L apud BRASLAVSKY, 1993, p. 20)

Braslavsky (1993) já discutia o papel de relevância da escola, e a importância da didática na organização das práticas. Com o estudo “Escola e Alfabetização”, a autora aborda o processo de alfabetização, na perspectiva do quanto é variável e bastante amplo, depende de uma estratégia política e de uma pedagogia, em especial da didática. Esse processo é discutido com base na teoria sócio histórica cultural de Lev Vigostsky, que segundo ela acomoda melhor um modelo holístico e interdisciplinar sobre a alfabetização, esse modelo tem raízes em investigações e reflexões culturais, históricas, semiótica, sociais e psicológicas. Essa concepção está relacionada aos fundamentos da teoria do desenvolvimento humano. De acordo com Braslavsky (1993), apoiada em Vigostsky, a aprendizagem precisa proporcionar o desenvolvimento do indivíduo. Com base na teoria da zona de desenvolvimento proximal explica o processo de elaboração e transformação do conhecimento em algo novo por meio da intervenção do professor ou mesmo de um colega.

Além do exposto até então, sua análise sobre a organização de um currículo construído para atender a grande massa, as relações de poder que impõem os interesses das classes dominantes, são fatores importantes para uma reflexão sobre os resultados do processo de ensino e aprendizagem e do fracasso escolar. Braslavsky (1993), fundamentada em Vigotsky, relata que a atual estrutura resulta em um processo que o autor denomina de analfabetismo funcional.

De acordo com Braslavsky (1993), é necessário “privilegiar o papel da escola como instituição social responsável pela transmissão de conhecimentos” (Braslavsky, 1993, p. 18). Investigar primeiramente quais são os pontos de partida da alfabetização escolar, comprovando

uma heterogeneidade que questiona a unidade da “escola ideal”, mediante as diferenças existentes na “escola real”. É preciso considerar o currículo formal e o currículo real.

A autora propõe sair dos métodos que partem de letras, sílabas ou palavras sem sentido, que só apelam para a memória auditiva ou visual, para a motricidade e a repetição e olhar para o interesse da criança e os processos que estão em jogo quando se lê ou se escreve. Muitas vezes, o que acontece são conteúdos teóricos desconectados da prática, com uma metodologia predominantemente alfabética e silábica. Essa metodologia está relacionada com a busca de um processo que se realiza na sequência psicogenética ordenada por padrões conceituais pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Segundo a autora, “o primeiro ano deveria ser dedicado a fazer com que o aluno adquirisse o conhecimento instrumental ou simbólico da escrita, mediante uma ação docente orientada pelo propósito de levar a criança a uma compreensão interna da língua escrita” (Braslavsky, 1993, p. 37). Algumas questões levantadas pela autora:

As transições resultam da produção individual do conhecimento?

A simples exposição à linguagem escrita de seu entorno – natural ou provocado – permitirá à criança o trânsito de um momento a outro no processo objetivamente observado?

Poderia a criança chegar por si só ao conhecimento simbólico e à fase final de domínio da língua escrita?

De que modo intervém o professor?

Os objetivos progressivos que a experiência sugere são legítimos ou representam uma intromissão na construção interna do aluno? (BRASLAVSKY, 1993, p. 39)

Braslavsky (1993), com base em Vigotsky, trata a questão didática no sentido de que normalmente, “ensinamos as crianças a traçar letras e formar palavras, mas não lhes ensinamos a linguagem escrita”. A autora defende que:

Para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo, tudo indica que é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido da escrita. Entretanto, esta motivação externa deve se inserir nos interesses mais vitais da criança e esses, por sua vez, se vinculam às condições sociais e culturais de seu meio. (BRASLAVSKY, 1993, p. 43)

E ainda apoiada nas pesquisas realizadas por Dolores Durkin em 1958, Braslavsky (1993) expõe que:

Comprovou-se que as crianças que aprendem a ler antes de ingressar na Escola pertencem a famílias que lêem com assiduidade, têm contato com livros e materiais para escrever, escutam histórias lidas por adultos, têm oportunidades para falar, perguntar e obter respostas. Em pesquisas mais recentes, ainda que o papel ativo dessas crianças seja enfatizado, também se reconhece o papel desempenhado pelos

pais, principalmente em suas demonstrações sobre os propósitos e prazeres da leitura e da prática da escrita. (BRASLAVSKY, 1993, p. 43)

De acordo com a autora, os propósitos e funções da leitura e da escrita estão relacionados ao conhecimento sobre seu valor, conhecimentos sobre sua estrutura e pelo meio cultural. As atividades em sala de aula, devem ser combinadas a partir de uma classificação de “motivacionais”, “cognitivas”, “linguísticas” e “funcionais”. Essa organização é pensada para que o professor tenha clareza na organização do currículo e das estratégias. É necessário desenvolver atividades que proporcionem a construção de uma consciência sobre a escrita. O ensino não se sujeita a um método determinado, segundo Braslavsky (1993):

Ao contrário do que aconteceu em alguns períodos da história do ensino, insistimos na relativização do emprego dos métodos, mediante um modelo didático que se insere no contexto sociocultural e visa a uma revalorização da escola, da sala de aula e do professor em cooperação com o aluno, características que exigem a aceitação da intervenção de numerosas variáveis na resultante do aprendizado e do ensino. (BRASLAVSKY, 1993, p. 53)

Braslavsky (1971), na obra: “Problemas e métodos no ensino da leitura”, já discutia a questão da metodologia relacionada à expansão da educação popular, a necessidade de ampliar as reflexões sobre os processos de aprendizagem para uma camada da população que até então estava excluída do processo de escolarização. Nesse momento abordou os conceitos referentes aos métodos, fonético e global e, sintético e analítico, sendo que, o primeiro é caracterizado por (alfabético, soletração, silabários) e o segundo relaciona-se ao (interesse, interesse-necessidade, sincretismo, o todo e as partes, a experiência), de acordo com a autora, a opção por um ou por outro método, está relacionada a organização do sistema de ensino e “com o valor que tal sistema confere à aprendizagem”. (BRASLAVSKY, 1971, p. 39)

Luiz Antônio Marcuschi, corroborando com Braslavsky, discute que a interpretação dos enunciados é fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. A compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. A produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação. Nesse sentido, a contribuição das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. (MARCUSCHI, 2016).

Não se pode definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais. As inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e

considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação. Compreender é uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2016).

E ainda, Sírio Possenti (2016) - Ler exige pelo menos dois movimentos. Um deles é mais 'literal': seu objetivo é descobrir conteúdos, enredos, informações, desvendar do que trata o texto (informa local e data de um evento, expõe argumentos a favor ou contra determinada tese...). Outro movimento consiste em uma *interpretação*. Ela permite que o leitor chegue a resultados como 'é uma notícia sensacionalista / uma propaganda que põe em jogo certos valores / um artigo científico otimista em relação ao futuro da Terra'. Ler é também descobrir relações entre textos, dar-se conta de que um poema ou artigo se relaciona com outro (ou outros)...

Considerando o exposto, a apropriação da leitura e da escrita dependem basicamente de um trabalho reflexivo, coletivo e fundamentado em diferentes estratégias a serem utilizadas pelo professor para que o estudante se aproprie de técnicas para que se torne um leitor e escritor autônomo. E com base nas reflexões expostas até então, será encaminhada a pesquisa, esses autores contribuem para a organização conceitual e do trabalho de campo. Os conceitos citados são fundamentais para a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo interdisciplinar.

## Capítulo 3 – Políticas: Organização escolar versus reformas educacionais

### 3.1 - Da escola graduada à implantação dos ciclos

A expansão da escola como um direito para todos os cidadãos é algo recente na história do Brasil, um debate maior em torno desta questão ocorre em meados do século XX com a discussão sobre os problemas relacionados aos altos índices de repetência existentes até então. Neste capítulo apresento as bases de organização da escola fundamental no início do período republicano no final do século XIX, que propiciou a exclusão de uma parcela significativa da população em decorrência da sua estrutura, baseada em um rígido processo de avaliação e como os resultados deste processo levaram a uma discussão desde o início do século XX, a respeito da necessidade de mudanças no sistema, de forma que possibilitasse o acesso e a permanência de uma camada maior da população à escolarização. Também abordo alguns elementos da política com relação à formação do professor e uma reflexão sobre o papel do professor no contexto de uma organização da escola em ciclos.

Se a implantação da República no século XIX impôs importantes transformações na estrutura e organização do espaço escolar, transformando as práticas escolares com novos sistemas de avaliação, organização do currículo entre outros, o século XX configurou-se por um período de intensa discussão referente ao acesso e permanência da criança na escola com forte influência estrangeira na implantação de políticas educacionais e a implantação dos ciclos escolares se fundamenta na necessidade de atender acordos políticos e econômicos. Ao longo da organização da estrutura educacional o modelo de escola por série, ou ciclos não é algo natural ou decorrente de uma lógica intrínseca a leis educacionais, mas um fenômeno que se constitui historicamente e que responde a certas condições e interesses.

Será desenvolvido neste capítulo a organização do ciclo na cidade de São Paulo, sendo que na década de 1980, Estado e Município, propõem alterações substantivas nas suas redes. O estado de São Paulo no final da década de 1980 com a adoção do Ciclo Básico em 1989 e o município de São Paulo também neste mesmo período, com a organização dos ciclos na rede municipal ainda na gestão da prefeita Luiza Erundina, estruturado sob a responsabilidade do então Secretário da Educação Paulo Freire. Essa organização será tratada abordando os seguintes aspectos: o desenvolvimento desta política ao longo de diferentes governos, com a intenção de resgatar alguns elementos da implantação dos ciclos, da sua formatação; os

objetivos dos ciclos de aprendizagem e os resultados das intervenções políticas que foram gradativamente alterando o teor do ensino e suas práticas.

Também será apresentado neste capítulo, a legislação educacional a partir das Leis Orgânicas implantadas no período do governo de Getúlio Vargas, a LDB 4024/61, a Reforma 5540/68, a Lei 5692/72, a LDB 9394/96 e ainda o documento Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, produzido pelo Ministério da Educação, para tratar de um aspecto importante que são as propostas de formação docente decorrentes da legislação e como tem estabelecido um modelo de atuação dividido entre professores generalistas e especialistas e, neste aspecto, retomo alguns elementos da literatura e das pesquisas para ampliar esta reflexão.

### **3.2 - Formação da escola graduada e o problema da evasão e da repetência**

O fim do período colonial não significou alteração no modelo de política de Estado que visava atender os grupos detentores do capital, basicamente a população branca da sociedade, os demais grupos continuaram excluídos de direitos básicos para o desenvolvimento humano nas suas diferentes potencialidades. A formação da escola graduada no Brasil durante o século XIX, não surgiu como uma proposta política que atendesse o processo de alfabetização da maioria da população, que em grande parte estava excluída de todos os direitos políticos, sociais e econômicos, decorrentes de um processo histórico de colonização fundado na exploração da terra, matéria prima e mão de obra escrava. Inicialmente a escola graduada, preocupada em expandir os ideais republicanos, manteve uma política educacional estruturada em um rígido sistema de avaliação que excluía principalmente os menos favorecidos, social e economicamente. (SOUZA, 1998)

No final do século XIX, a organização por classes tornou-se a unidade organizativa dominante do ensino primário, entendida como uma unidade de nível de alunos, de professores e de local, contrapondo-se à organização da escola de primeiras letras do período imperial que, segundo Souza (1998), foi elaborada a partir:

Da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandarizado e de caráter estável; de uma escola de ler, escrever e contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico, de uma escola de acesso restrito para uma escola de acesso obrigatório, generalizado e universalizado. (SOUZA, 1998, p 31-32).

Os grupos escolares tornaram-se o principal modelo da escola primária tendo como expoente o Estado de São Paulo. A escola primária que nascia se configurava não somente pela nova organização administrativa e pedagógica, mas por portar práticas e uma cultura própria. Modelo, este, construído a partir da crença da reforma do ensino pela lei.

A instalação da escola modelo constituiu o primeiro ensaio de implantação de uma escola pública primária nos moldes da escola graduada. Foram criados grupos escolares que poderiam comportar de 4 a 10 escolas isoladas e reunidas. A escola primária era uma escola urbana graduada com mais recursos e a escola isolada, mais distante do poder público, situada principalmente nas áreas rurais funcionando, muitas vezes, precariamente sem prédios adequados, com menos recursos pedagógicos e falta de professores.

No final do século XIX e início do século XX a educação estava estruturada na forma da escola graduada, com classificação regulada pela busca homogênea dos alunos, reforçando a necessidade de exames como critério para classificação, como também a existência de várias salas de aula e vários professores.

A implantação dos grupos escolares em São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação que pretendia consolidar o novo regime no final do século XIX. Para tanto, a escola foi utilizada como espaço de comemorações cívicas, uso da bandeira nacional na sala de aula, para cantar os hinos pátrios antes das aulas, desfiles militares, entre outros aspectos, pretendendo uma regeneração social por meio da escola, bem como imprimir elementos que remetessem ao respeito pelos símbolos republicanos e fortalecimento do pertencimento à nação. De acordo com Souza:

A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurado a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria, e pela distribuição do poder no interior da escola) (SOUZA, 1998, p 16).

Para atender essa nova organização, surgiu o edifício escola, caracterizado pela especialização do espaço escolar com classes, bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas, ginásios, pátios para recreio e auditórios. De igual modo ocorreram investimentos em material escolar, desde a mobília adequada para os estudos, os recursos pedagógicos para os professores com a elaboração de manuais e periódicos, caracterizando a primeira organização de materiais didáticos, incluindo a utilização de cartilhas, cadernos para cada matéria que se juntaram a outros dispositivos de controle como o uso do diário de classe, a formalização do tempo escolar, que contribuíram para ampliar o domínio do poder público sobre as prática escolares.

Também mudanças relacionadas ao método, que passou a ser o intuitivo<sup>2</sup>, a criação de uma classificação em cursos, com um ensino enciclopédico, a adoção de avaliações que visavam verificar os conhecimentos adquiridos para prosseguimento dos estudos. Quem não aprendia, repetia; aprender era entendido unicamente como responsabilidade do aluno. Em 1906, um artigo publicado no jornal O Atalaya, de Jaboticabal, comentava a realização dos exames no grupo escolar “Coronel Vaz”, referindo-se ao rigor dos exames, constatado pelo número de alunos retidos, sendo que de 245 alunos matriculados apenas 118 foram promovidos.<sup>3</sup>

Na primeira década desse século começou a ser problematizada a questão da baixa promoção nas escolas primárias, tendo-se agudizados os debates nas décadas de 1910 e 1920, quando a questão do nacionalismo trouxe à baila a erradicação do analfabetismo.

Em 1909, considerando os 92 grupos escolares existentes no Estado de São Paulo, incluindo a Escola Modelo “Caetano de Campos”, a porcentagem de promoção em todos os anos do curso preliminar foi de 65,9% (64,1% na seção masculina e 67,7% na seção feminina) (SOUZA, 1998, p.251).

A avaliação durante o império era uma atividade assistemática e precária e no início do período republicano no final do século XIX e início do século XX, o exame passou a ser uma atividade sistemática e contínua, com relevância nos exames públicos, que ganharam status de grandes eventos com a participação da comunidade e políticos locais. Os alunos passavam por uma banca examinadora composta por inspetor de distrito, por dois examinadores por ele nomeados e pelo respectivo professor da escola ou classe. (SOUZA, 1998, p.242).

A classificação da banca era pela distinção, aprovação plena e reprovação. Os critérios de classificação eram: 0 = péssima, 2 = sofrível, 3 = regular, 4 = boa, 5 = ótima. Surgia então uma estrutura de avaliação normatizada, padronizada e ritualizada (SOUZA, 1998, p.244). Oscar Thompson, importante representante do modelo de educação que foi implantado em São Paulo no início da república, como professor e posteriormente diretor da instrução pública no início do século XX, relacionou o problema da repetência ao fato da promoção do aluno ser critério de cada diretor, indicava então que era necessário expedir instruções claras e precisas sobre o assunto, considerando, como critério básico para promoção, a capacidade do aluno,

---

<sup>2</sup> 1 Ver Souza, Rosa Fátima, p. 159 – Método surgido na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo Pestalozzi, foi tributário, por sua vez, das ideias de filósofos e pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius, Froebel, entre outros. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação.

<sup>3</sup> 2 Ver Souza, Rosa Fátima (1998) p. 245 – Templos da Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo.

avaliada com base em critérios mínimos que passavam pela leitura, escrita e aritmética. (SOUZA, 1998, p.252).

No modelo escolar que se estruturava questões como “repetir, decorar, exercitar, memorizar, inculcar hábitos, desenvolver faculdades, disciplina, eram muitos dos preceitos que estavam em jogo na constituição dos saberes escolares” (SOUZA, 1998 p. 203). A implantação da República trouxe a escola enquanto ideal democrático e direito do cidadão, porém, muitos foram os excluídos desse processo, pela repetência, evasão ou pela falta de vagas, o que, por fim, fazia com que uma coisa estivesse ligada a outra, isto considerando aqueles que tiveram acesso ao sistema.

Em 1900 existiam 15.551 alunos matriculados em escolas isoladas e 15.280 nos grupos escolares. Entre 1908 e 1927 houve um crescimento de 524% no número de matrículas, porém a população de crianças entre 7 e 14 anos era de 439.373 e as matrículas atingiram apenas 146.167, ou seja, apenas 33% da população em idade escolar (SOUZA, 1998, p.101).

A repetência e evasão escolar acentuaram-se ao longo da organização do sistema educacional brasileiro, propiciando um intenso debate a partir da metade do século XX, estendendo-se até a década de 1990, apoiado em propostas que visavam alterações na estrutura da organização do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 agrega este debate e propõe mudanças na estrutura do ensino. É importante pontuar que este debate, carrega no seu bojo uma forte intervenção do capital externo, que atrelava investimentos econômicos com alterações e investimentos no campo social e da educação.

O avanço das discussões referentes à evasão e repetência no Brasil, atreladas à proposta de uma reorganização da rede escolar com a adoção dos ciclos, sofreu forte influência de políticas externas com a intervenção de diferentes agências econômicas, porém, o Banco Mundial teve um importante papel neste processo. A expansão capitalista em nível mais acelerado a partir do século XIX realizou profundas modificações num contexto global e, no século XX uma das suas consequências foi a forte influência do Banco Mundial em diferentes países. O crescimento econômico de determinados países fez com que um grupo restrito de nações tivesse influência em escala mundial, orientando políticas econômicas, sociais e educacionais.

O século XX assistiu ao fortalecimento das economias europeias e norte americana com os avanços do processo capitalista. Essas economias estabeleceram regras num contexto mundial, a partir de diferentes agências econômicas. Países da América Latina passaram por constantes intervenções políticas, econômicas e ideológicas decorrentes dos interesses das

nações com maior poder econômico. Essas Intervenções no campo educacional foram guiadas pelas agências internacionais na organização dos sistemas educacionais. Um exemplo, está na atuação do Banco Mundial no Brasil, no setor da educação e em períodos distintos. Segundo documento do Banco Mundial:

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2003, p.75)

A política de investimentos do Banco Mundial durante as décadas de setenta a noventa apresenta projetos no estado de São Paulo, Minas Gerais e estados da região Nordeste que receberam empréstimos e participaram de projetos orientados pelo Banco.<sup>4</sup> O Banco Mundial adotou o modelo microeconômico neoclássico, enfoque que assemelha a escola a uma empresa, fatores como eficiência e taxas de retorno passam a ser utilizados como critérios fundamentais de decisão na política educacional brasileira, influenciando programas de reorganização da estrutura educacional, bem como relacionados à formação dos professores.

É possível afirmar que as políticas desenvolvidas atualmente são um reflexo do que foi decidido na década de 1990 e vem se mantendo. A OCDE (Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico) criada na década de 1940, pós-guerra, com forte relação com o Banco Mundial no final da década de 1980, passou a investir em Educação e o Brasil passou a ser membro, com a assinatura do então ministro Meirelles. Banco Mundial, UNESCO e OCDE regulam as questões educacionais. As intervenções continuam e as reformas educacionais foram acrescentando detalhes de longa duração.

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, que gerou a Declaração Mundial de Educação para Todos. Dessa declaração o Brasil estruturou o Plano Decenal de Educação. Em 1993 a UNESCO criou a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, resultando no relatório Jacques Delors, que indicava as aprendizagens consideradas como pilares da educação na década seguinte – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Em 2000, documentos expedidos pelo Banco Mundial, UNESCO e pela Organização para a Cooperação e

---

<sup>4</sup> Sobre esse assunto ver: O Banco Mundial e as políticas educacionais/Lívia De Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sérgio Haddad (organizadores)

Desenvolvimento Econômico (OCDE), priorizavam a Educação Básica, para a universalização do ensino fundamental, influenciando na organização das políticas públicas nacionais, neste contexto, a promoção automática e a organização da escola em ciclos se tornaram o caminho mais rápido para a solução da questão da evasão e da repetência.

A questão da promoção automática aparece como uma proposta a ser seguida desde o início do século XX por Sampaio Dória, que em 1918 “aconselhava expressamente o seguinte: “promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados” (MANAIRDES, 2001, p. 39) e em 1920, Sampaio Dória, então Diretor da Instrução Pública, discutia a questão da ampliação das vagas escolares e devido às dificuldades encontradas propôs uma reorganização do ensino primário “deslocando a obrigatoriedade escolar dos 7 para os 9 anos, concentrou os programas de ensino e reduziu o curso primário de 4 para 2 anos” (AZANHA, 1987, p. 135), em 1921 Oscar Thompson, “na Conferência Interestadual de Ensino Primário, quando Diretor Geral de Ensino, recomendava a “promoção em massa””. (MAINARDES, 2001, p. 39)

O termo Ciclo surge no contexto da educação brasileira de acordo com Mainardes (2009):

Na reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Já o uso do termo “ciclo” – como forma de designar políticas de não-reprovação – surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico (CBA) na rede estadual de São Paulo. (MAINARDES, 2009, p. 28)

O tema da reprovação escolar passou a ser discutida com maior intensidade no meio acadêmico e por parte da política educacional considerando as limitações da escola graduada na metade do século XX. O educador Almeida Júnior (2002), em uma conferência proferida no 1º Congresso Estadual de Educação em Ribeirão Preto, em 1956, retomando dados anteriores sobre o problema, discutiu a progressão automática a partir de conclusões obtidas com sua participação na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, que aconteceu na Capital do Peru. O autor apresentou dados que colocavam o Brasil com os maiores índices de repetência da América Latina. Naquele momento, Almeida Júnior destacava, como um ponto importante, a revisão do conceito de educação primária, a qual classificava de seletiva e excludente devido à repetência, a evasão escolar e a estagnação do aluno na mesma série. Mainardes (2009), cita que em 1957 o então presidente da república Juscelino Kubitschek, “destacava o sucesso da promoção automática em outros países, estabelecendo a relação entre promoção automática e progresso.” (MAINARDES, 2009, p. 31)

Leite (2002), em 1959, discutindo alguns itens do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em São Paulo, fez considerações sobre a reprovação e a avaliação na escola num artigo sobre “Promoção Automática e adequação do Currículo ao Desenvolvimento do aluno”. Nesse artigo o autor defendia a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, por entender que o currículo utilizado não dava atenção à formação heterogênea dos grupos e às diferentes fases de aprendizagem da criança. Defendia, ainda, a adoção da promoção automática, uma vez que, as constantes reprovações eram decorrentes da organização do currículo e de avaliações inadequadas, que cobravam do aluno mais do que ele era capaz de atingir e gerava apenas desmotivação.

A ideia da reprovação escolar, com o passar do tempo foi cada vez mais sendo abordada, como um fator negativo, tanto para o aluno quanto para os investimentos públicos, desta forma algumas propostas de reorganização foram sendo implantadas ao longo do século XX.

No estado do Rio Grande do Sul em 1958 com a Reforma da Educação Primária, posteriormente em 1959 no grupo Escolar Experimental, mantido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi implantada a promoção por rendimento efetivo, no Distrito Federal em 1960 o ensino primário foi dividido em três fases, sendo que a primeira abrangia a 1ª e 2ª séries; a segunda, a 3ª, 4ª e 5ª e a terceira fase, a 6ª série e o Rio de Janeiro entre 1979 a 1984 criou o “Bloco Único” eliminando a retenção na primeira série (MAINARDES, 2009, p. 35 a 38)

Nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina, flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. A Lei 5692/71 efetivou a reorganização do ensino em duas fases, do primeiro ao quarto ano e do quinto ao oitavo ano, segundo Domingues (1985), “o quinto ano tornou-se um grande problema, apresentando altos índices de retenção”, (DOMINGUES, 1985, p. 15) de acordo com esta autora:

A Lei 5692/71 determina que o 1º grau constitui uma instituição escolar única, contínua, de oito anos. No entanto, pode-se negar que exista uma instituição contínua, pois pela estrutura, pelos professores, pelo ritual pedagógico desenvolvido por eles e pelo tratamento dispensado aos alunos, através do qual evidenciam suas expectativas, continuam a existir duas realidades distintas – a 1ª e a 2ª fase do 1º grau. E denuncia: o desconhecimento das dificuldades que os alunos enfrentam ao atingirem a 2ª fase leva a escola a não tomar providências a fim de minimizá-las. Estas dificuldades estão provavelmente, contribuindo para os altos índices de evasão e repetência na 5ª série. (DOMINGUES, 1985, p. 194)

No período de 1968 a 1972 a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, implantou a “Organização em níveis”, que compreendia a eliminação da reprovação dos alunos na 1ª e 3ª

séries, entre 1970 a 1984 foi implantado o Sistema de Avanços Progressivos – SAP na Rede Estadual de Santa Catarina, para as 1ª e 5ª séries, no Rio de Janeiro de 1979 a 1984, adotou-se o Bloco Único na Rede Estadual, instituindo a passagem automática da 1ª para a 2ª série, em 1984 o Ciclo Básico foi adotado em São Paulo, posteriormente em 1985 em Minas Gerais e 1988 no Paraná e em Goiás, prevendo a eliminação da retenção na 1ª série estendendo para o 2º ano do primário. (MAINARDES, 2001 p.43 a 45)

Na década de 1970, o governo paulista tratava da reorganização da estrutura educacional, com base em uma discussão de uma educação democrática que atendesse a todos. O que vigorava até então era uma divisão que privilegiava a população com maior poder econômico, um ensino primário de quatro anos, que posteriormente poderia englobar o 5º e o 6º ano e um ensino secundário ginásial dissociado do primário. Então uma camada da população teria acesso a quatro anos de escolarização, enquanto outra poderia prosseguir por mais dois anos e uma parcela ínfima seguiria para o ginásial dado o rigor dos processos dos exames de admissão. Esses exames organizavam-se segundo a lógica da oferta e procura. Como existia uma população muito maior do que o número de vagas disponíveis, era necessário selecionar de forma rígida quem ascenderia para esse nível de escolarização.

Segundo Azanha (1987), a preocupação naquele momento era criar uma escola realmente democrática, que possibilitasse o acesso das camadas menos favorecidas da população sendo que desde 1967 começaram os estudos para a organização do Plano Estadual de Educação, que seria apresentado como projeto substitutivo no IV Encontro Nacional de Planejamento, realizado em Porto Alegre, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, destinado a Elaboração de Anteprojeto do Plano Nacional de Educação.

A proposta de São Paulo era a organização do ensino primário e ginásial em apenas um ciclo de oito anos para possibilitar o acesso das classes populares à educação por um período mais longo. Os exames de admissão não foram suprimidos, porém foram reorganizados de forma que atendesse o acesso do aluno ao ginásial. Segundo Azanha (1987), “essa reorganização possibilitou a entrada de 90% dos alunos do primário para o ginásio”. (AZANHA, 1987, p. 112)

Essa transformação não aconteceu de forma tranquila. Necessitava de mudanças curriculares, estruturais e de formação do professor. O currículo desenvolvido até então era o mesmo desde 1949. Era necessário utilizar os espaços do horário noturno para atender a demanda, além do investimento em novos prédios. De acordo com Azanha (1987), os professores não entenderam muito bem esse processo, alguns argumentavam que a qualidade das escolas cairia, então foram instituídos outros dispositivos dentro das unidades escolares

umentando, consideravelmente, a retenção nos anos iniciais, de tal forma que o governo teve que intervir com uma política de pontos por aluno aprovado, que somava na classificação dos professores para escolha de turmas para o próximo ano.

Chegando à década de 1990, a organização proposta pela LDB 9394/1996 no artigo 32 passou a prever a possibilidade de organizar o ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada (BRASIL, 1996), algumas experiências foram adotadas em diferentes Estados com o objetivo de reduzir a repetência e diferentes programas de correção de fluxo foram implantados. Em 1999, o Programa Acelera Brasil atingia mais de 60 mil alunos de diversas regiões do país (MAINARDES, 2001, p. 37) e a partir de 1996, foi criado o Projeto Classes de Aceleração no Estado de São Paulo para alunos que estavam fora da idade/série correspondente.

De acordo com os elementos apresentados é possível concluir que a política educacional numa perspectiva histórica de longa duração, tratou a questão de reestruturar a organização do ensino, visando a diminuição ou mesmo eliminação da repetência e a ideia de Ciclos firmou-se como modelo mais forte no final do século XX. De acordo com Mainardes (2009), no ano de 2006, 9,72% das escolas estavam organizadas em ciclos e 7,16 possuíam mais de uma forma de organização (ciclos e séries, por exemplo) e 83,11% ainda eram totalmente seriadas (Mainardes, 2009, p. 9) e segundo os resultados do censo escolar de 2018 divulgados no *site* QEdu em torno de 25% (45.657) das escolas no Brasil estão organizadas no sistema de ciclos, deste total a rede municipal de São Paulo compreende a soma de 500 Unidades de Ensino Fundamental.

### **3.3 – A organização da rede em Ciclos na cidade de São Paulo**

O Estado de São Paulo com a proposta do Ciclo Básico em 1983 (1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries), iniciou reforma na estrutura e organização do ensino, seguido pela rede municipal paulista, que em diferentes administrações implantou modificações na organização do Ensino Fundamental a começar pela gestão da então prefeita Luiza Erundina no período de 1989 a 1992, um período marcado pela atuação de Paulo Freire como secretário da educação, com uma proposta político-pedagógica alicerçada em três princípios básicos: participação, descentralização e autonomia, conforme explicitado no documento “Aos que fazem a educação conosco em São Paulo”, publicado no Diário Oficial da cidade em fevereiro de 1989, que propunha uma escola que se constituísse em:

[...] um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (SÃO PAULO, 1989 p. 8 e 9)

Na sequência, em 1992, com a aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais, pelo parecer CEE 934/02, concretiza-se a proposta de organização da escola em ciclos e o ensino fundamental passa a ser organizado em três ciclos: o ciclo inicial em três anos (1ª, 2ª e 3ª séries), o ciclo intermediário em três anos (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o ciclo final em dois anos (antigas 7ª e 8ª séries). De acordo com Barretto e Souza (2004), “na ocasião a rede contava com 353 escolas, mais de 440 mil alunos e quase 30 mil professores” (BARRETTO E SOUZA, 2004, p. 39)

Posteriormente entre 1993 a 1996, com a gestão do Prefeito Paulo Maluf, mudanças profundas e contrárias ao governo anterior foram realizadas na organização educacional do município de São Paulo. De acordo com os documentos *Enfrentar o Desafio*, CODOT-G AS 082-B/93 a AS 002/94, o princípio passa a ser o da qualidade total, modelo importado das empresas, conceitos de gerenciamento, padronização, produtividade e competitividade passam a normatizar a política educacional paulistana e os eixos norteadores são: Valorização da Educação e do Educador; Atendimento Escolar; Escola voltada para o aluno; plena utilização de recursos e Normatização administrativa. Em 1995, esta proposta inicial sofreu mudanças em decorrências de rupturas políticas, surgindo uma série de documentos intitulados *Currículos e Programas – organizadores de áreas/ciclos*. (SÃO PAULO, 2016)

Em 1997, inicia-se a gestão do Prefeito Celso Pitta, em continuidade com a gestão anterior. Neste ano foi elaborado o documento *Ciclo: um caminho em construção* (SU DOT-G AS. 024/97), e sem conversa com a rede de ensino, mudanças na estrutura foram implementadas, passando para dois ciclos, o Ciclo I composto pelas antigas (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e o Ciclo II (antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries), o que, aliás, significou um grande retrocesso na organização dos ciclos na cidade de São Paulo, uma vez que, reforçou uma velha divisão entre o primário e o secundário, professores do Fundamental I e professores do Fundamental II, além das questões relacionadas ao processo de transição dos alunos. Em 1997, foi publicado o documento *Projeto Visão – Balanço da Gestão – 1º Semestre de 1997* e, em 1998, foi publicada

a Portaria nº 1.971, que extinguiu o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo orientadora da elaboração de regimentos individuais. (SÃO PAULO, 2016)

O período entre 2001 a 2004 compreende a gestão da Prefeita Marta Suplicy, e, apesar de caracterizar o retorno de um governo com bases mais democráticas, não houve uma retomada dos princípios da organização dos ciclos propostos na gestão da Prefeita Luiza Erundina, permanecendo a divisão em dois ciclos, mas, por outro lado, ocorreu a ampliação da discussão referente à reorganização curricular, foram estabelecidas quatro metas para a educação do município: democratização do conhecimento, qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso e permanência do estudante na escola. (SÃO PAULO, 2016)

No período entre 2005 a 2012 ocorreram as gestões dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab. Em 2007 foi instituído o *Programa Ler e Escrever – prioridade da Escola Municipal*, instituído pela Portaria nº 6328/05, (SÃO PAULO, 2016) com o objetivo de desenvolver projetos voltados ao combate do fracasso escolar ainda configurado por altos índices de reprovação e evasão. Fizeram parte do programa: Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF; Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC – 3º ano; Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC – 4º ano; Projeto Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I e Projeto Ler e Escrever em todas as áreas do Conhecimento do Ciclo II, continuando com a divisão entre ciclos do fundamental I e do fundamental II. Também foi implantado o programa São Paulo é uma escola, instituído pelo decreto 46.210 de 15 de agosto de 2005. (SÃO PAULO, 2016) A Portaria nº 4.507, de 30 de agosto de 2007, apresentou à Rede Municipal o *Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*, tendo como princípio um currículo de concepção multidisciplinar. (SÃO PAULO, 2016)

Entre os anos de 2013 a 2016 acontece na gestão do Prefeito Fernando Haddad a implantação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo, conforme Decreto 54.452 de 10 de outubro de 2013 e Portaria 5930 de 14 de outubro de 2013 (SÃO PAULO, 2016) que normatizou a reorganização do Ensino Fundamental em ciclos de aprendizagem, assim definindo cada etapa em: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Este Decreto possibilita reprovação no final do ciclo de alfabetização e do ciclo interdisciplinar e reprovação em todos os anos do ciclo autoral, descaracterizando drasticamente a concepção de Ciclos, conforme apresentado no capítulo que trata sobre os conceitos, mas apesar da descaracterização do conceito de Ciclo retoma o que tinha sido implantado na gestão de Luiza Erundina com o ciclo intermediário agora ciclo

interdisciplinar e, este modelo permaneceu na gestão do prefeito João Dória e Bruno Covas. (SÃO PAULO, 2016)

Com base no exposto, é possível observar que os ciclos foram implantados em diferentes governos com a ideia inicial de reduzir a repetência e ampliar o acesso da população ao ensino escolar e que também foram utilizadas propostas diferenciadas na sua estrutura organizacional. Na cidade de São Paulo, desde a adoção dos ciclos na gestão da prefeita Luiza Erundina, muitas alterações foram realizadas na estrutura do ciclo o que nos leva a um outro aspecto a ser discutido, que é a concepção de Ciclo no contexto da legislação utilizada na cidade de São Paulo, sendo que atualmente a legislação mais recente referente aos ciclos adota o conceito de Ciclos de Aprendizagem conforme PORTARIA Nº 8.945 de 2017; PORTARIA 5941 de 2013; DECRETO Nº 54.452, de 2013; Portaria nº 5.930, de 2013.

### **3.4 - Estrutura dos ciclos e a implantação do Ciclo Interdisciplinar**

De acordo com Barretto e Sousa (2004), “é importante prestar atenção aos motivos propriamente escolares ou pedagógicos que levam à definição da duração dos ciclos” (BARRETO e SOUZA, 2004 p. 36), e especificamente as justificativas para a criação de um ciclo intermediário, no caso inicialmente denominado de ciclo intermediário e posteriormente ciclo interdisciplinar, ambos com o objetivo de desenvolver um trabalho coletivo, sem rupturas no currículo e organização do trabalho pedagógico. O Ciclo Interdisciplinar é composto por professores polivalentes (Professor de Educação Infantil e Ensino fundamental I) e professores especialistas (Professor de Ensino Fundamental II e Médio), que trabalham no regime de docência compartilhada tendo como objetivo o “desenvolvimento de projetos, visando a integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise e avaliação (SÃO PAULO, 2014, p. 79).

Como abordado anteriormente, foi no governo da prefeita Luiza Erundina e com o então secretário Educação Paulo Freire, que o conceito de ciclos se efetiva na organização da rede municipal de São Paulo. O documento “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, publicado em 1989, discute a repetência e a evasão escolar, e de acordo com este documento:

Os problemas que encontramos já nos são conhecidos há muito tempo, como a evasão – na realidade expulsão – e a repetência, conservadorismo, a apatia, o número de crianças fora da escola, a inadequação dos processos pedagógicos. (SÃO PAULO, 1989, p. 5 e 6)

O conceito de escola discutido nesse documento passava por um currículo que proporcionasse uma formação social crítica, preocupação com a escola ser um espaço de educação popular, pela construção de um projeto pedagógico emancipador incorporando e incentivando a participação da comunidade escolar por meio dos Conselhos de Escola, APMs e organização do Grêmio Estudantil, preocupação com a formação contínua do magistério, aliás questão importantíssima para a reorganização da estrutura do ensino fundamental, uma vez que, sem formação que proporcionasse conhecimentos a respeito do conceito dos Ciclos de Aprendizagens, este muito provavelmente seria recebido e incorporado como um processo de aprovação automática, porém, o governo seguinte do prefeito Paulo Maluf, desconstruiu a proposta do projeto inicial relacionada à organização dos ciclos, bem como o foco na formação dos professores estabelecida pelo Decreto 32892, de 1992.

O Decreto 32892 de dezembro de 1992, posteriormente revogado pelo Decreto nº 33.991/1994 conforme o artigo 5º parágrafo 1º, instituiu que O Ensino Fundamental Regular será organizado em ciclos, da seguinte forma: a) os três primeiros anos de escolaridade constituirão o Ciclo Inicial (I) (1º, 2º e 3º anos); b) os três anos seguintes constituirão o Ciclo Intermediário (II) (4º, 5º e 6º anos); c) os dois últimos anos constituirão o Ciclo Final (III) (7º e 8º anos). Na Subseção II, que trata da Promoção, o artigo 95, tratando da promoção ou retenção do educando, determina que decorrerá da avaliação do processo educativo e da apuração da assiduidade, nos últimos anos/termos de cada Ciclo do Ensino Fundamental Regular e Supletivo e nas séries do Ensino Médio e, em Parágrafo Único deste mesmo artigo nos demais anos e termos do Ensino Fundamental, Regular e Supletivo, os educandos terão direito à continuidade de estudos nos anos/termos subsequentes, independente do resultado obtido no processo de avaliação. A organização dos ciclos, conforme proposto no artigo 5º, assinala a discussão da transição do ensino fundamental I para o fundamental II, a partir da proposta da organização de um currículo interdisciplinar, o artigo 95 apresenta uma profunda mudança no conceito de avaliação e sua estrutura confere novas diretrizes para os processos de promoção e retenção dos alunos.

Apesar da rede municipal de São Paulo permanecer organizada em ciclos nos governos posteriores, esta organização não acompanhou as diretrizes propostas no projeto inicial da gestão da prefeita Luiza Erundina. A rede passou a ser estruturada em dois ciclos, descaracterizando a proposta interdisciplinar de organização do currículo, bem como a questão do processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II.

No ano de 2006, na gestão do prefeito José Serra, foi publicado um importante documento para a rede municipal: o “Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência

leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental”. Este documento teve como objetivo apresentar orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e escrita nas diferentes áreas do Fundamental II, porém não propiciou reflexão sobre os processos desenvolvidos no fundamental I e sua continuidade no fundamental II.

Em 2007, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, houve a publicação do documento Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagens para o Fundamental I e Fundamental II, a organização dos Ciclos neste período corresponde ao Ciclo I (1º ao 4º ano) e Ciclo II (5º ao 8º ano). O documento em questão não aborda a questão da transição do fundamental I para o fundamental II, trata da fragmentação do conhecimento em decorrência da organização disciplinar e propõe um trabalho pedagógico com base em projetos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2007, p. 19)

A questão da transição do fundamental I para o fundamental II será colocada em foco apenas com a reorganização dos ciclos proposta na gestão do prefeito Fernando Haddad e os ciclos de aprendizagem passam a ser definidos em cada etapa como: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos) e durante esta gestão, alguns documentos são elaborados com a finalidade de discutir uma proposta curricular para o ciclo interdisciplinar, bem como orientações didáticas. O processo de reorganização da rede municipal de ensino de São Paulo, inicia-se com o Seminário Interno Mais Educação São Paulo no ano de 2013, que teve por objetivo:

Formar equipes técnicas e dirigentes dos vários setores da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, na perspectiva de, a partir das questões vivenciadas nas escolas, ampliar o entendimento sobre os pontos principais do Programa, selecionando referenciais teóricos e construindo coletivamente as diretrizes das ações concretas para sua execução (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Desse Seminário resultará o Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para a Implantação (2014). A estrutura do documento divide-se em dois grandes eixos: Qualidade e Gestão. No primeiro “são abordadas as concepções que orientam o Programa Mais Educação São Paulo na sua relação estreita com a realidade das Unidades Educacionais. A Problemática do conceito de qualidade social relacionada ao currículo, a compreensão da Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, espaço de investigação cognitiva e de formação ética” (SÃO PAULO, 2014, p. 9), estes são alguns exemplos dos assuntos tratados no primeiro eixo.

No segundo eixo são tratados os elementos voltados à gestão pedagógica, gestão democrática e gestão do conhecimento. Com relação ao currículo no eixo qualidade, apresenta uma concepção do currículo como movimento, inserido num processo sócio histórico cultural, entendendo a unidade escolar como “um espaço de criação e recriação da cultura” (SÃO PAULO, 2014, p. 13). Outro aspecto é uma forte indicação para os processos de inclusão escolar, tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais alunos, a “inclusão de todas as crianças, jovens e adultos em termos de acesso e permanência em todos os níveis da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2014, p. 22), com base numa avaliação formativa e de processos de acompanhamento pedagógico como os de reforço e recuperação, que visavam atender às defasagens, bem como dificuldades de aprendizagens, considerando os diferentes ritmos escolares.

De acordo com o documento Mais Educação São Paulo – Subsídios para a Implantação (2014), ainda no eixo qualidade, “as concepções de Ciclo de Aprendizagem e de Avaliação para a Aprendizagem, centrais no programa, apenas podem ser plenamente efetivadas se houver aprofundamento e clareza nas compreensões de infância e do direito à educação ao longo da vida pelos educadores da Rede, não apenas por aqueles vinculados diretamente às etapas e modalidade correspondentes” (SÃO PAULO, 2014, p. 39), esta discussão considera entre outros aspectos:

A fragmentação na concepção dos tempos da infância pautada exclusivamente na perspectiva cronológica e neste contexto propõe pensar a Educação Básica considerando os ciclos da vida (infância, juventude e vida adulta); elenca a necessidade de que os “projetos intergeracionais possam diminuir as distâncias por meio da compreensão de princípios e de elementos curriculares comuns e diferentes às etapas e modalidades da Educação Básica; a promoção de diálogos locais entre as diferentes modalidades da Educação Básica com o objetivo de construir documentos de referência com um fio condutor comum; realizar planejamentos que considerem a continuidade entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; estimular as Unidades Educacionais a construir Projetos Políticos Pedagógicos que estabeleçam um fio condutor que perpassa todos os anos do ensino de sua modalidade; problematizar, conhecer, dialogar, estudar coletivamente os fazeres em cada etapa e modalidades da Educação Básica. (SÃO PAULO, 2014 p. 43-46)

O documento, no eixo sobre gestão, destaca a gestão pedagógica como elemento central do Programa Mais Educação São Paulo, com foco em investimentos em formação para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, autoria e pedagogia por projetos. Elementos importantes do documento, são os anexos que compõem um conjunto de notas técnicas. A nota técnica nº 3 do Programa Mais Educação São Paulo referente ao Ensino fundamental e aos Ciclos de Aprendizagem, trata sobre o Conceito de Ciclos de Aprendizagem e a Reorganização dos Ciclos do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Neste item, o conceito de ciclo aparece como:

Um ciclo de aprendizagem é definido, em primeiro lugar, pelas aprendizagens a que visa, como uma etapa da escolaridade associada a conteúdos de ensino e a níveis de domínio das competências de base visadas pelo conjunto do curso. Portanto, um ciclo está diretamente relacionado aos direitos e objetivos de aprendizagem definidos por um currículo e dispostos no respectivo Projeto Político Pedagógico. (SÃO PAULO, 2014, p. 73 e 74)

E ainda define a organização do ciclo na perspectiva de que:

Os ciclos de aprendizagem permitem a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade dos estudantes seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva. Também fortalece concepções de Educação no que tange à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2014, p. 74)

A nota técnica nº 5 trata especificamente sobre o Conceito de Interdisciplinaridade e o Conceito do Ciclo Interdisciplinar. De acordo com esta nota, o ciclo interdisciplinar propõe a organização de um currículo que pretende eliminar as rupturas na organização dos conteúdos escolares e propõe o trabalho entre duas ou mais disciplinas. De acordo com a nota técnica nº 5 o ciclo interdisciplinar, “dará continuidade ao processo de alfabetização/letramento, de modo a ampliar a autonomia nas atividades de leitura, de escrita e as habilidades relacionadas à resolução de problemas” (SÃO PAULO, 2014, p. 78) e ainda, a interdisciplinaridade visa garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, pretende que os docentes, a partir de um processo formativo, mudem epistemológica e metodologicamente suas práticas.

O documento ainda aborda questões como a importância da organização do currículo que favoreça continuidade, a interdisciplinaridade e a progressão e de acordo com ele, a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo e em todos os anos do ciclo autorial não contradiz o conceito de ciclo, uma vez que, está “associada a múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014, p. 74 e 75).

A nota técnica nº 13 dispõe sobre Aprovação Automática, Retenção, Recuperação/Apoio Pedagógico Complementar, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como parte essencial da organização do currículo, sendo que este deve trabalhar, no sentido de proporcionar o acompanhamento necessário do aluno na trajetória do ciclo, de forma que a reprovação ou promoção automática não sejam um instrumento de uso sistemático, (SÃO PAULO, 2014, p. 102) e ainda, a retenção de um aluno, “em determinado momento de seu processo de desenvolvimento pressupõe a oportunidade de revisão e de amadurecimento, para que ele prossiga em melhores condições de acompanhar a etapa seguinte” (SÃO PAULO, 2014, p. 103), apesar que, de acordo com alguns autores que tratam do conceito de ciclo, a

eliminação da reprovação é a base deste conceito e os processos de progressão de aprendizagem devem ser desenvolvidos com um currículo que considere as condições culturais, de amadurecimento, como também estratégias e intervenções apropriadas para cada ano, não existe interrupção e sim um processo de avanços progressivos conforme as condições de cada sujeito.

No mesmo ano da implantação do Programa Mais Educação São Paulo, em dezembro de 2014 foi organizado o I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem em São Paulo e discutidos os eixos e princípios fundamentais do Ciclo Interdisciplinar: cultura infantil, popular e escolar; prática pedagógica para a diversidade; consciência política, ética e estética no trabalho educativo; avaliação formativa e avaliação institucional. Os Direitos de aprendizagem foram discutidos em Encontros Regionais promovidos pelas Diretorias de Ensino (Divisão de Orientação Técnico Pedagógica) (DOT-P) e se tornaram base para as orientações do ciclo de alfabetização e com o tempo também influenciaram a construção do currículo do ciclo interdisciplinar e do ciclo autoral.

Em 2016, surgiu o documento “Direitos de aprendizagem no ciclo interdisciplinar e autoral” denominado “Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”, que contou com assessoria de: Maria das Mercês Ferreira Sampaio, Maria Helena Bertolini Bezerra, Maria Selma de Moraes Rocha e Fernando José de Almeida. Este documento é fruto do debate iniciado em 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo. Algumas premissas, colocadas por esse documento relativo ao currículo, estão relacionadas ao seu caráter crítico, a descolonização do currículo, aos direitos de aprendizagem e a gestão pedagógica. Situa a necessidade de um trabalho interdisciplinar dentro das escolas, considerando o avanço da sociedade capitalista, o uso cada vez maior das tecnologias que alterou completamente as relações sociais.

O documento, apesar da sua importância com relação às concepções de trabalho com ciclo e em específico na organização do ciclo interdisciplinar, teve pouca abrangência e discussão nos processos de formação da rede municipal. Dele derivam vários cadernos para cada área do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Inglês. Estes cadernos fazem uma reflexão sobre os conceitos com que trabalham cada área, seus objetivos e possibilidades de trabalho interdisciplinar.

É possível concluir que a organização dos ciclos na cidade de São Paulo, sofreu alterações conforme as orientações da política educacional de cada governo; o ciclo interdisciplinar teve sua primeira configuração com os ciclos intermediários na década de 1990

e é retomado apenas na gestão do prefeito Fernando Haddad no ano de 2013, com a elaboração dos primeiros documentos em 2014 demonstrando a descontinuidade de uma política voltada para os problemas relacionados ao processo de transição, bem como ao próprio conceito de ciclo utilizado pela rede.

Considerando o aspecto histórico da organização da escola graduada, a atual proposta esbarra na permanência de uma forte influência da cultura seriada, em práticas fundamentadas numa formação para especialistas e outra para os generalistas, além, é claro, da própria experiência profissional e de estudante do professor, que tem sido muito mais larga no contexto do regime seriado. A proposta dos ciclos e principalmente o formato de um ciclo interdisciplinar, encontra um terreno difícil para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, pois pretende um trabalho com projetos pedagógicos e o envolvimento de professores de diferentes áreas, por meio das aulas compartilhadas, mas não avança nas questões formativas do professor. Questão a ser analisada com mais profundidade no próximo item.

### **3.5 – A formação do professor no contexto da política educacional**

É mister tratar de um importante personagem envolvido no processo da implantação dos ciclos de aprendizagens, o professor, que é o responsável por colocar em prática o que está proposto pela política. Faço uma retrospectiva, de como foi sendo organizada a formação do professor, ainda no século XIX, para resgatar os modelos que foram sendo implantados em diferentes momentos do processo educacional até chegar ao final do século XX com a implantação dos ciclos de aprendizagens e, neste caso, uma análise específica da organização da rede municipal de São Paulo, com a intenção de pensar como a legislação tem proposto o processo formativo e analisar se, ao longo do tempo, o conceito do especialista e generalista foi suprimido, dando lugar a um conceito de professor da educação básica.

A formação docente será abordada desde a criação das Escolas Normais no final do Império e seu crescimento mais acelerado no início do período republicano, como forma do governo expandir a escola para a grande massa da população, e ainda as propostas elaboradas durante governo de Getúlio Vargas entre 1930 e 1945 com as Leis Orgânicas e o surgimento das Universidades, posteriormente a LDB de 4024/61, a Reforma 5540/68, a Lei 5692/71, LDB 9394/96 e, por fim, o documento Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, produzido pelo Ministério da Educação. Além do

direcionamento imposto pela legislação, a formação do professor tem sido tema de várias pesquisas e autores preocupados com esta temática e seleciono alguns autores que contribuem com questões importantes para esta pesquisa.

A reflexão desenvolvida referente à formação docente tem o objetivo de contribuir com a análise da organização e desenvolvimento do trabalho docente resgatando o formato proposto desde o início do século XIX, considerando que a dualidade sempre foi reforçada na forma em que foram organizados os cursos de formação, fortalecendo a divisão entre o professor de fundamental I e o professor de fundamental II, característica importante para pensarmos o quanto é difícil romper com um modelo cristalizado.

O processo de institucionalização da formação docente, configurou-se ao longo do tempo por meio da legislação. Em 1827, o Imperador Pedro I assinou uma lei determinando que se criassem escolas primárias nas cidades; por questões orçamentárias e como não havia professores, a lei não se efetivou. O Colégio Pedro II, criado em 1837, foi o responsável pela formação de professores para as escolas primárias do município da corte. (BRASIL, 2018)

Em 1880, a criação da Escola Normal do Município da Corte foi decisiva na formação de professores. Funcionava no colégio Pedro II, inicialmente apenas no período noturno, devido à falta de instalações; apenas em 1927, ganhou um prédio próprio com o nome de Instituto de Educação do Rio de Janeiro, existente até hoje. Os Institutos de Educação espalharam-se por vários Estados e se converteram em estabelecimentos completos de Educação Básica; posteriormente; no início do século XX; os Institutos, até então responsáveis pela formação dos professores, foram substituídos pelas Universidades. (BRASIL, 2018)

No século XIX a expansão da escola carecia de profissionais para atender tão extenso território, uma vez que, durante todo o processo de colonização, um número significativo da população foi excluído do processo de escolarização formando um grande contingente de analfabetos. No final do Império, a necessidade de mão de obra para a área educacional, fez o Estado voltar seus olhos para um grande contingente da população, as mulheres. Diferentes governos passaram a transformar a mulher como sujeito ideal para atuar nas atividades educacionais. Nas palavras de João Barbalho Uchoa Cavalcanti:

Sabe-se que a mulher tem mais facilidade, mais jeito de transmitir aos meninos os conhecimentos que lhes devem ser comunicados. Maneiras menos rudes e secas, mais afáveis e atraentes que mestres, aos quais incontestavelmente vence em paciência, doçura e bondade. Nela predominam os instintos maternos e ninguém como ela possui o segredo de cativar a atenção de seus travessos e inquietos ouvintes, sabendo conseguir que as lições, em vez de tarefa aborrecida, tornem-se lhes como uma diversão, um brinco... Acresce que a professora em geral é mais assídua que o professor, a quem outras ocupações e negócios necessariamente distraem, e não o digo

em desabono deles, porque vejo como são mal retribuídos. (Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, 1884) (apud SOUZA, 1998 p.63)

O que esconde esse discurso é que a profissão não era bem remunerada e os homens não tinham muito interesse de seguir carreira no magistério. Então, a formação docente, voltada majoritariamente para o grupo feminino foi organizada a partir das Escolas Normais e devido ao seu número reduzido também foram utilizadas Escolas complementares. As Escolas Normais possuíam um currículo mais aprofundado enquanto as Escolas Complementares, uma formação mais elementar para atender a educação primária. De acordo com Romanelli (1995), a primeira Escola Normal foi criada em 1830 em Niterói, e até 1881 surgiram aproximadamente mais dez escolas distribuídas em alguns Estados. Em 1949 eram ao todo 540 espalhadas pelo território nacional e sua organização era de responsabilidade dos governos estaduais. Apesar da expansão das Escolas Normais e a profissionalização obrigatória para o exercício do magistério com a instituição dos concursos públicos, sendo que o primeiro concurso data de 1892; a existência de professores leigos ainda era significativa no final do século XIX até meados do século XX.

Souza (1998), com base em Tanuri, relata que entre “1890 e 1911, a Escola Normal formou 1.188 professores, sendo 314 homens (26,48%) e 872 mulheres (73,52%). No mesmo período (1898 e 1911), as escolas complementares formaram 2.382 profissionais, sendo 840 homens (35,26%) e 1.542 mulheres (64,74%)” (SOUZA, 1998 p. 67), evidenciando que as escolas complementares formaram, em maior número, professores para as escolas primárias.

Na década de 1940, sob comando de Gustavo Capanema, foi elaborado o documento denominado Leis Orgânicas do Ensino, atingindo todos os ramos do primário e do médio, ensino superior, Escola Normal, Comercial e Industrial. Romanelli (1995) relata que entre 1940 e 1957, a situação da qualificação do magistério ainda era muito precária numericamente. (Quadro 36). Com base em Florestan Fernandes, Romanelli (1995), apresenta os seguintes dados:

**Quadro 37 - Situação do Magistério primário em 1957 nas diversas regiões do Brasil.**

Regiões	Normalistas	Não-normalistas	Total
Norte	1.616	4.147	5.763
Nordeste	8.949	20.983	29.932
Leste	32.456	26.962	59.418
Sul	52.824	28.950	81.774

Centro-Oeste	1.527	4.642	6.169
Total	97.372	85.684	183.056

Fonte: Florestan Fernandes: Educação e Sociedade no Brasil In: (ROMANELLI, 1995, p.162)

O tema voltado para a formação de professor possui um leque amplo com diferentes conceitos e abordagens, sendo que a preocupação desta pesquisa em tratar da formação do professor está relacionada às práticas voltadas para a leitura e escrita e, neste contexto, pensar como a formação inicial e continuada atende as necessidades da formação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ciclo interdisciplinar. Para tratar desta questão abordo alguns elementos da legislação: a LDB 4024/1961, a reforma 5540/68, a Lei 5692/71 e a LDB 9394/96, no sentido de refletir sobre como a formação docente ao longo da história, não sofreu mudanças significativas com relação ao aspecto da dualidade do professor do fundamental I e professor fundamental II e como esta dualidade afeta as práticas desenvolvidas no ciclo interdisciplinar.

A LDB 4024/1961 colocou a formação do professor primário, como responsabilidade dos cursos normais conforme os artigos 53, 54, 55 e 59 da referida Lei:

Art.53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art.54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art.55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (BRASIL, 1961)

A formação dos professores para atendimento dos anos finais e ensino médio, conforme artigo 59, “será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” e a formação de nível superior conforme artigo 73 “será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino”. (BRASIL, 1961)

De acordo com Mendonça (1999), a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 trouxe uma importante modificação da organização do sistema educacional. Segundo a autora, “antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Governo Federal centralizava a educação secundária

e superior em sua órbita de poder, deixando aos Estados o ensino primário e normal, o que deu origem a dois sistemas de educação, o primário estadual e o federal de ensino secundário e superior” (MENDONÇA, 1999 p. 302). Em decorrência da Lei, transferiu-se para os Estados a competência para organizar o sistema educacional do ensino primário ao superior.

A expansão do ensino público atende apenas o ensino primário, ginásio e colegial, e não o superior. Num primeiro momento foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que, em 1934 foram criadas a Universidade do Distrito Federal e em São Paulo, a Universidade de São Paulo, em 1961 a Universidade de Brasília, porém a massa da população possuía imensas dificuldades para superar os processos dos vestibulares e chegar a ocupar uma vaga nas universidades públicas e foi apenas com o crescimento do ensino privado que as camadas menos favorecidas conseguiram acesso ao ensino superior, então, por um longo período as Escolas Normais foram as principais responsáveis pela formação dos professores.

A reforma do ensino universitário proposta pela Lei 5540 de novembro de 1968, permaneceu com a dualidade na formação dos professores primários e de segundo grau, prevendo o ensino presencial nos cursos de formação. O artigo 23 possibilita uma formação mais aligeirada com cursos com menor tempo de duração para atender o mercado de trabalho. O artigo 29 estabelece que “será obrigatória, no ensino superior, a frequência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino”. (BRASIL, 1968). A Lei 5692/71, que por sua vez, oficializou o ensino de oito anos sem rupturas entre ensino primário e ginásial, no que tange a formação do professor continuou com a formação em nível de 2º grau para as séries iniciais; superior a partir da 5ª série do ensino fundamental conforme artigo 30 que estabelece a formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

Em 1970, a formação dos professores estava organizada em disciplinas de acordo com as reformas implantadas no período. A Lei 5692/71, transformou o ensino médio em profissionalizante, o Normal, tornou-se uma “habilitação” para os professores de educação infantil e dos anos iniciais; posteriormente sua formação foi incorporada no nível superior nos cursos de Pedagogia, a formação do professor então ficou dividida entre os especialistas nas

disciplinas e o pedagogo sem formação específica de qualquer disciplina que iria ministrar nos anos iniciais.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 9394/96, no Título VI que trata sobre os profissionais da educação, apesar de estabelecer como obrigatória a formação em nível superior para lecionar nos níveis primário (educação infantil e ensino fundamental I e II) e no secundário (ensino médio) mantém a dualidade considerando, ainda, uma formação em nível médio para os anos iniciais conforme os artigos 61, 62 e 63, não alterando a relação entre formação de professores para a educação infantil e séries iniciais e do ensino fundamental e ensino médio conforme redação do artigo 61 item I -“professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da Lei 9394/96 estabelece “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) ” (BRASIL, 1996). A lei 9394/96 mantém a concepção de generalistas e especialistas ainda cria o conceito de profissionais com notório saber. Possibilita a formação continuada na modalidade de ensino a distância, como também a formação inicial passa a ter a redação não mais como obrigatoriamente presencial, mas sim preferencialmente de forma presencial, possibilitando o recurso das tecnologias para o ensino a distância de acordo com o artigo 62 § 3º A.

O artigo 61 da Lei 9394/96 aborda a formação do professor estabelecendo que deve contemplar uma formação que propicie “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais e de suas competências de trabalho, associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço além do aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”. (BRASIL, 1996)

Apesar de, em 1999, o Conselho Nacional de Educação ter aprovado o parecer CNE/CP 115/1999, no qual elabora a proposta do Instituto Superior de Educação que pretendia organizar uma formação unificadora para os professores de Educação Básica, de fato nunca se concretizou nas Universidades que continuaram com a formação no curso de Pedagogia sem articulação com outras licenciaturas. O MEC propõe ao Conselho Nacional de Educação, uma discussão referente à normatização dos currículos dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica em nível superior. Para isso foram elaboradas normativas (Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 001/2002) que regularam a formação no período de 2002 até

2015; posteriormente foi homologada a Resolução CNE-CP 02/2015 com novas DCNs para formação de professores. (BRASIL, 2018, p. 13)

De acordo com a pesquisa de Santos (2008), todo este processo legal que envolve a formação docente, é o resultado de um longo debate entre forças do mercado, igreja e interesses políticos. A autora apresenta em sua pesquisa uma análise dos documentos que foram sendo elaborados desde o início da década de 1990 sob a influência de organismos externos. Discute o aligeiramento dos cursos de formação de professores em decorrência de uma necessidade mercadológica e frisa que os cursos de pedagogia são os que mais sofreram com este processo, ao contrário de um curso sólido no campo pedagógico com vistas à formação de um profissional completo, o que se apresenta é uma formação técnica e fragmentada. A pesquisa de base bibliográfica e documental utilizou para análise entre outros documentos referentes à legislação educacional e que regulamenta o campo da formação de professores, a LDB n. 9394/96, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, o Plano Nacional de Educação aprovado anteriormente pela Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Com relação aos acordos internacionais, são destacados na pesquisa de Santos (2008): o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe criado em 1980 pela (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o documento “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (1995); *La Educación Superior en los Países e Desarrollo: peligros y promesas*. Santos (2008), faz uma análise importante sobre a influência que os acordos internacionais tiveram na elaboração das leis nacionais e de que forma conduziu a organização dos cursos de formação de professor no país. Em sua pesquisa retoma, além da Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, já citada anteriormente, a reunião intitulada Consenso de Washington, no ano de 1989, nos Estados Unidos que de acordo com a autora “marca o início de um projeto educacional neoliberal para os países periféricos, onde estes firmaram acordos políticos e econômicos com objetivos de alavancar o crescimento econômico e social e colocar-se no cenário da concorrência mundial de produtos e serviços”. (Santos, 2008, p. 18). Para a autora, a regulação econômica foi o que determinou as propostas para formação docente, organizada com base em reformas que propunham a descentralização e terceirização da formação.

De acordo com Santos (2008), a orientação para a implantação das reformas educativas, estava fundamentada “no princípio das competências e habilidades. Esta orientação contribuiu largamente para o que chamamos de secundarização do conhecimento científico, ou seja,

priorizou-se a prática em detrimento de uma formação teórica consistente” (SANTOS, 2008, p. 24), também estabeleceu como foco a formação em serviço e à distância. Segundo a autora, a “implementação de um curso Normal Superior que dissocia pesquisa de prática de ensino, ” fixou-se na graduação sob a forma instrumental de construção e disseminação do conhecimento, destinando a pesquisa para os programas de pós-graduação. Esse encaminhamento desvincula e fragmenta o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação de professores (SANTOS, 2008 p. 91) e sua substituição com a implantação da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, não trouxe mudanças que atendessem aspectos qualitativos na formação. Um exemplo dessa situação foram os mecanismos de facilitação da etapa por meio da educação à distância ou via satélite, recentemente reconhecida como Universidade Aberta do Brasil (UAB). A autora afirma que:

As políticas de facilitação da formação de professores nos cursos de Pedagogia têm contribuído para o enfraquecimento dos cursos de formação ofertados nas universidades públicas. Os lócus paralelos às universidades inflaram no cenário brasileiro oferecendo cursos aligeirados de formação de professores, para atender os objetivos dos organismos financiadores empenhados em reduzir gastos com as universidades públicas. O caráter pragmático e instrumentalista, contraposto a uma formação sólida em teoria pedagógica, é responsável por profissionais mal preparados para trabalhar com as amplas interferências em que o campo da educação se insere. (SANTOS, 2008, p. 96 e 97)

Uma leitura do documento mais recente que trata da formação dos professores, denominado “Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica”, produzido pelo Ministério da Educação, não apresenta um conteúdo substancial que provoque mudanças significativas e qualitativas na formação docente. O documento utiliza fontes da OCDE para apresentar questões referentes às deficiências na formação e indica que ele deverá ser uma referência para tratar de formação inicial e continuada de professores. O documento trata como pilar da formação o domínio de competências e habilidades como saberes básicos e de acordo com a BNCC competências como, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 42 e 43)

O estágio, tratado como residência pedagógica, passa a ser um elemento fundamental no processo de formação inicial, com proposta de orientação tutorial, de acordo com o documento apontando a “exploração de situações concretas de sala de aula como fundamental no processo formativo” (BRASIL, 2017 p. 32), no sentido de sanar um grande problema que é a separação

entre a teoria e a prática. O documento também propõe formas de avaliação para entrar na carreira e para sua evolução.

Este documento não trouxe propostas que proporcionem mudanças significativas na estrutura descrita até então das legislações anteriores. A formação do professor, ainda não é tratada considerando a diversidade do território brasileiro e não chega a expressar claramente, quais conhecimentos básicos são necessários, para que este profissional, consiga desenvolver práticas que atendam um fator importantíssimo da educação básica que é a apropriação dos processos de leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, sem a divisão entre especialistas e generalistas.

### **3.6 - Prática docente e formação de professor**

Com o aumento significativo da rede escolar ao longo dos anos e principalmente a partir de 1990 com plano Decenal e outras medidas que incluem a organização das escolas no sistema de ciclos e progressão continuada, existe uma necessidade de formação de um quadro de profissionais, cada vez maior, para atender a educação básica, o que fez ampliar sobremaneira as instituições com esta finalidade. Dessa forma crescem os cursos de graduação voltados para a licenciatura e pedagogia com o respaldo da LDB 9394/96 que possibilita diferentes formas de estrutura na sua organização, o que por outro lado, vem acarretando uma série de problemas, dificultando uma formação sólida que atenda às necessidades da prática docente.

Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin no escrito com título “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares” (2004), discutem vários elementos que interferem na organização e na qualidade do trabalho docente, e entre os vários elementos apontados pelas autoras um aspecto central é o referente a formação docente, sendo que para as autoras “ a formação do ensino superior não significa formação específica para a docência, ou seja, uma licenciatura que habilite o profissional para tal função.” (Sampaio & Marin, 2004, p. 2018), ideia reforçada por Alda Junqueira Marin, com o texto “A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e à docência” (2018), com base em várias pesquisas, a autora fundamenta a precariedade da formação específica nos seguintes aspectos:

Desaparecimento da disciplina Didática em muitas instituições com a manutenção das metodologias específicas; substituição dos conteúdos específicos por outros gerais sobre educação; com temas e abordagens da Filosofia, das Ciências Sociais e da Psicologia; manutenção da didática instrumental de modo superficial e com frágil fundamentação, sem apresentar as características de crítica propostas na década de

1980; distanciamento do objeto de estudo, desvinculação entre conteúdos e metodologias como se os alunos, professores em formação, já dominassem os conteúdos a serem ensinados; quando trabalham com fundamentação teórica não conseguem estabelecer relações com a prática ocasionando pouca significação para os futuros professores. (MARIN, 2018, p. 24)

Ana Verena Freitas Paim e Maria Cláudia Silva do Carmo (2019), com o texto “ (RE) Afirmando o Lugar da Didática na Formação Docente”, referem-se a um movimento de exclusão da didática dos currículos dos cursos de licenciatura. Este campo do conhecimento, tem sido relegado e disperso na organização dos currículos dos cursos de graduação, na medida em que, para muitos, o ensino da didática representa apenas adquirir técnicas e métodos de ensino, reforçando um caráter instrumental, que precisa ser superado considerando os aspectos políticos, teóricos, sociais, éticos, culturais, pedagógicos que envolvem o fazer docente. Desta forma é uma relação entre sujeitos, e não entre sujeito-objeto. As autoras afirmam que a didática é:

Um componente curricular fundamental para a compreensão, por parte dos futuros professores, do vínculo entre as teorias do conhecimento e as teorias do ensino e da aprendizagem, que permitem ao educador estabelecer a necessária mediação do processo didático. (PAIM & CARMO, p. 140)

E ainda na condição de componente curricular da esfera pedagógica, faz o professor pensar sobre questões que envolvem a atividade docente, como: “para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Quem ensina? Para quem ensinar? Sob que condições ensinar? ” (PAIM & CARMO, 2019, p. 140-141).

Moraes (2012), desenvolveu uma pesquisa de mestrado no programa de Educação da Universidade de São Paulo, com o título “Desafios da Didática nas Licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos”. Esses professores, num total de quinze, eram três polivalentes e doze especialistas divididos entre rede pública e privada e na sua maioria atuando nas periferias da cidade de São Paulo. Conclui que, os cursos continuam pautados em uma racionalidade técnica, que o currículo dos cursos de formação de professores geralmente é dividido em duas partes, de forma a abranger um componente científico-cultural e um componente psicopedagógico, salienta que, o grupo de professores que participaram da pesquisa no relato de suas experiências nos cursos de licenciatura, demonstraram uma grande confusão sobre as disciplinas, misturando nos seus relatos, as disciplinas pedagógicas não deixando claro o que de fato tinham estudado sobre didática, não lembravam de nenhum professor, nome ou característica de sua aula, disseram que não viam nenhuma contribuição dessas disciplinas pedagógicas para sua prática, e de acordo com tais questões a autora conclui que:

Na formação pedagógica o seu caráter fragmentário por trabalhar conceitos de maneira isolada uns dos outros, unindo-os de maneira a formar uma rede de conhecimentos mais complexos, e, categorial, por agrupar os conceitos em classificações preestabelecidas. Partindo de afirmações muito comuns no contexto de professores iniciantes, as quais constatam a distância entre a teoria e a prática da profissão, podemos considerar que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura estariam trabalhando conceitos isolados sem fazer a conexão entre esses conceitos em uma visão global da prático docente. (MORAES, 2012, p. 26)

Outra questão relevante da pesquisa de Moraes (2012) é referente aos relatos dos professores iniciantes, “com relação às maiores dificuldades encontradas em sala de aula, um dos aspectos mais importantes foi o fator indisciplina, falta de respeito dos alunos e apesar de saberem o conteúdo muitas vezes não sabem como explicá-lo”. (MORAES, 2012, p. 58)

Rodrigues (2014), em sua tese sobre “Formação dos professores dos anos iniciais da escolarização – Um estudo da disciplina didática no curso de pedagogia”, trouxe importantes informações sobre o descaso com que o curso de Didática é tratado nos cursos de licenciatura. Muitas vezes os alunos não sabem ao menos dizer sobre o conteúdo proposto no curso.

Com base nos documentos e pesquisas apresentados até então, a estrutura criada para organizar a formação de professores foi consolidando a separação entre duas categorias com status diferenciados, os polivalentes e os especialistas, os alfabetizadores e os licenciados em áreas científicas e esta forma de dividir a atuação dos professores fortalece a permanência de um modelo rígido escolar, o que dificulta por sua vez, a efetivação das propostas do ciclo interdisciplinar que visam a organização de um trabalho coletivo. Tratar de alguns elementos que versam sobre a formação do professor, como também refletir a respeito de quem é esse sujeito que escolheu ser um professor, é um elemento importante para analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, considerando que estas práticas carregam na sua elaboração uma série de elementos, que passam desde a “escolha” pela profissão, a trajetória escolar e de formação até as experiências desenvolvidas ao longo da carreira.

Uma ideia defendida por Marin (2012), com base em Bourdieu, assinala que as pesquisas na área de formação dos professores estabelecem que sua origem tem consequências para sua formação e desempenho de sua função, “os antecedentes precisam ser investigados no mínimo até os avós, pois a origem das pessoas, do ponto de vista social, cultural e econômico, é muito determinante para tudo o que se faz ou se pensa” (MARIN, 2012 p. 664). Bourdieu (2001) relata que “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*” (BOURDIEU, 2001, p. 41). E este capital cultural e *ethos*, determinam a capacidade de trânsito de cada criança na vida escolar, seu sucesso ou não e influenciam suas trajetórias profissionais.

Então, além do direcionamento da política educacional, que configura um modelo de professor, muitos elementos influenciam a trajetória escolar e, conseqüentemente, os resultados dela. O capital cultural proveniente de gerações anteriores contribui para que a criança circule de forma mais tranquila, ou não, no âmbito escolar. Uma criança proveniente de uma família com formação escolar, Bourdieu (2001), defende principalmente esta relação com a formação da mãe da criança, provavelmente não terá grandes dificuldades de adaptação aos conteúdos escolarizados, considerando que estes normalmente estão pautados em elementos da cultura dominante; em contrapartida, uma criança proveniente de família, que não teve acesso a escolarização, encontra-se em desvantagem para esta apropriação, resultando em caminhos bem diferenciados nas “escolhas” futuras.

Registro o termo “escolhas” entre aspas, pois considero ser relevante considerar o quanto os professores que atuam na rede pública de educação de fato fizeram uma escolha, ou apenas seguiram o que foi possível, considerando suas mais variadas origens sociais, o que Bourdieu (2001), chama de oportunidades objetivas e desejo razoável. Chegar ao ensino superior pode ser um processo de superação das origens, e uma vez professor, significa um passo adiante em uma trajetória marcada por elementos de origem social e cultural. Desta forma o processo de escolarização, possui papel essencial na superação das diferenças sociais, e a atuação do professor requer consciência sobre este papel. De acordo com Bourdieu (2001):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2001, p. 53)

Então, pensar a formação docente é importante no aspecto de entender as condições do sujeito que possibilitam uma atuação com consciência e responsabilidade social, refletida em práticas que tornem o ambiente escolar promotor de equidade, sendo que muitas vezes, é apenas nesse ambiente, que muitas crianças encontrarão a possibilidade do contato com o conhecimento que é socialmente valorizado.

Roldão (2007) apresenta muitos fatores para desenvolver esta reflexão, pois, de acordo com a autora, uns dos aspectos que caracterizam o fazer docente é o ato ou ação de ensinar e ao longo da história, esta função existe adquirindo diferentes formatos e é justamente o contexto histórico que acaba por definir a sua especificidade. Com a institucionalização da escola e a

necessidade de legitimar esse grupo social e uma formação própria, levou à construção de uma identidade do professor, e esta identidade é composta por uma diversidade de fatores de natureza compósita, tais como, a relação teoria e prática, a miscigenação dos elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, a influência de correntes históricas diversas, a própria atividade de ensinar como ação de ensinar e da formação para ensinar, “o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (ROLDÃO, 2007, p. 98), os conhecimentos que envolvem este fazer, o prático, o teórico, o didático, do conteúdo, conhecimento do aluno, uma ação pautada na capacidade de incorporação de diferentes conhecimentos entre outros elementos. Para a autora, é importante olhar para o que há de específico nesse conhecimento profissional, pois caracteriza sua distinção.

Imbernón (2011) destaca que é necessário entender a complexidade da formação docente em decorrência das mudanças científicas, sociais e educativas que impõem cada vez mais papéis novos e obrigações para o fazer docente. De acordo com o autor, neste processo de construção e desconstrução da função do papel da educação, seu papel se aproximou mais dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais..., todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (IMBERNÓN, 2011, p. 11), isto é, a centralidade no sujeito é fortalecida, sendo assim, a profissão docente hoje não é apenas transmissão de conteúdos e de saberes acadêmicos, envolve outras funções tais como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade...” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Neste aspecto, os conhecimentos que os profissionais possuem são tão importantes quanto suas atitudes no sentido de um comportamento reflexivo, crítico e de trabalho compartilhado.

Considerando as reflexões apresentadas, é necessário pensar sobre que tipo de formação está sendo oferecida para os profissionais da educação, saber como esses profissionais desenvolvem seu trabalho baseado na formação recebida e saberes adquiridos com a experiência da sala de aula. É verdade que a profissão docente enfrenta muitos problemas, alguns de ordem burocrática, baixo prestígio e muitas vezes isolamento, porém, é necessário pôr em discussão constantemente qual é o papel do professor, suas responsabilidades, perceber que não é um técnico que apenas coloca propostas em práticas, mas, sim, um pensador que atua com conhecimentos e formas de aprender.

Imbernón (2011) aponta que é necessária uma inovação a partir de dentro, da reflexão sobre a prática e formação continuada. O conceito de profissão ou profissionalismo é complexo, mas a princípio, o fazer próprio de uma profissão a constitui como tal. De acordo com Imbernón (2011), dada a complexidade do trabalho do professor e o fato de passar por vários processos

de mudanças relacionadas às questões culturais, sociais e políticas, o conceito de profissão docente adotado, é o de profissão como processo. Para ele, “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual” (IMBERNÓN, 2011, p. 28), reconhecer a profissão docente é principalmente encará-la como possibilidade de emancipação do indivíduo.

O conhecimento que define a profissão docente é específico, envolve saberes próprios, porém, polivalentes, e sua especificidade está no conhecimento pedagógico refletido nas práticas desenvolvidas em sala de aula e também, na capacidade de reflexão de todos os interesses que envolvem o processo educativo, bem como a sociedade concreta.

Giesta (2001) ressalta que a ação pedagógica “se dá no encadeamento de ação e avaliação do ensinar e do aprender” (GIESTA, 2001, p. 17), isto é, na formação do profissional reflexivo. Para a autora:

O conhecimento pelo próprio professor do conhecimento que utiliza para enfrentar as situações inéditas a cada dia vai exigir dele uma análise da própria prática, uma reflexão que faça emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, na escolha das estratégias e na previsão das consequências. (GIESTA, 2001, p. 22)

Analisando todos os elementos que envolvem a trajetória e a construção das práticas escolares pelos profissionais da educação algumas questões são relevantes: O professor no contexto dos ciclos de aprendizagens, tem sido mais um técnico que põe em prática a política educacional e suas propostas pedagógicas, ou um detentor de saberes individuais e coletivos em constante elaboração das suas práticas pedagógicas? E ainda, será que a dualidade professor generalista e especialista vem sofrendo alteração na organização de uma escola em ciclos e principalmente no contexto do ciclo interdisciplinar?

De acordo com Giesta (2001), muitas vezes a incredulidade do professor com novas propostas pedagógicas, dificulta mudanças no fazer, ou por vezes, usam como receitas sem entender o porquê e o para que utilizá-las com os alunos. Este aspecto é um elemento importante na análise dessa pesquisa, no sentido de olhar para as práticas desenvolvidas no ciclo interdisciplinar com o intuito de refletir sobre as mudanças e permanências nessa forma de organização escolar. E para pensar a este respeito é importante também lançar um olhar sobre os processos formativos, seja a formação inicial ou a continuada.

Na implantação das políticas públicas é percebido, em diferentes governos, propostas de formação para atender a organização da nova política, parecendo que o professor tem que se adequar se apropriando de técnicas, concepções e conceitos que vão surgindo. Então, colocando em prática o que está nas orientações da política será possível atingir as propostas do currículo,

porém, neste modelo se apresenta uma política que pensa o professor apenas como um sujeito que precisa, ora de algumas ferramentas, ora de outras para desenvolver seu trabalho.

Neste aspecto Arroyo (1999), aborda uma questão importante sobre a formação docente no contexto dos Ciclos, discutindo que tipo de profissional está sendo formado nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico. De acordo com esse autor, as propostas que chegam para os profissionais da educação em decorrência das várias reformas que surgem na passagem de diferentes governos, a formação normalmente aparece como uma aprendizagem para atender uma política momentânea, esquecendo que o saber do professor é construído desde a formação inicial e continua ao longo da atuação profissional. Desta forma a política educacional estruturada a partir de focos de atuação, acaba também em uma formação com objetivos relativos a este contexto.

Arroyo (1999) também discute como a política educacional, por intermédio da legislação, tenta de diferentes modos formar um novo perfil de educador para depois trabalhar uma proposta de treinamento com base em manuais, como se o professor não possuísse saberes anteriores, visto apenas como um tarefeiro. Essa perspectiva é bastante complicada, considerando ainda que, a atuação do professor ocorre em ambientes diversos, com realidades bastante diferenciadas, portanto o conhecimento que envolve o fazer docente é complexo, sofre interferências externas e não se restringe apenas técnicas que sejam eficientes para uma dada realidade numa lógica precedente.

Então, olhar para atuação dos professores em um dado contexto, é necessário considerar os vários fatores que envolvem o fazer pedagógico. E tratar da formação do professor para trabalhar em uma rede organizada em ciclos, é preciso partir da formação que o professor já possui, trazer à tona os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e avançar de modo que os profissionais, na sua atuação, se apropriem de bases teóricas que possibilite reflexão, para agir conforme as necessidades de cada comunidade escolar, tendo em conta a função social e cultural da educação básica.

Sobre esta questão, Antonio Viñao Frago (2000) discute como as reformas educacionais assinalam um “divórcio entre seus promotores, los reformadores de la educación, y la história” (VIÑAO, 2000, p. 1). Para o autor, normalmente as reformas educacionais atentam mais para questões superficiais e fracassam porque ignoram a gramática da escola, ou a caixa negra como trata Dominique Julia, ao referir-se sobre a cultura escolar considerando seu contexto histórico, sob o aspecto de processos de longa duração e relacionados às mudanças sociais e políticas e como consequência, a forte tendência de, os professores fazerem adaptações para atender às novas exigências, assinala a existência da cultura dos reformadores e a cultura dos professores.

Viñao Frago (2000) afirma que toda reforma educativa requer a distinção de três âmbitos: da teoria, da legalidade e das práticas e que toda reforma produz efeitos não previstos, desejados ou buscados (FRAGO, 2000, p. 7 e 8). Neste contexto chama a atenção para o comportamento dos professores, para a “continuidade en las prácticas conocidas, aquellas com las que cada professor há hecho frente a su tarea en el aula”. (FRAGO, 2000, p. 13)

Azanha (2004) manifesta insatisfação com relação à formação dos professores. Segundo o autor, existe uma discussão vaga sobre a formação dos professores e está relacionada à figura individual, uma concepção idealista de um professor universal. Segundo Azanha (2004):

A única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos, tal como a própria LDB já fez. Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional. (AZANHA, 2004, p.369)

Para Azanha (2004), não existe escola brasileira, mas sim uma enorme variedade de situações escolares no Brasil e diante disso, a formação de professores não deve ser baseada em uma única teoria ou método, não existem fórmulas prontas, mas o conceito de vida escolar é básico para essa discussão. De acordo com o autor, a expansão da escola de ensino fundamental mudou as relações que não podem mais alicerçar-se, “a partir apenas de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende”. Para Azanha (2004), a introdução a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96, que dá autonomia para a organização do projeto político pedagógico, é vista como avanço e necessita de um professor com formação capaz de pensar a variedade social e cultural das escolas concretas, o eixo da formação deve ser a vida escolar. (AZANHA, 2004, p. 372)

Pensar na formação de professor é tratar de formação de adultos e a necessidade da articulação entre a teoria e a prática. Hargreaves (1999) já tratava da questão do aligeiramento na formação, que não possibilita que o professor tenha formação teórica sólida. Para o autor, o professor precisa conhecer a realidade, e, é a formação teórica que lhe dará condições para que possa intervir. O autor salienta que muitos caminhos estão sendo traçados para tratar da formação:

(...) en todas partes se realizan esfuerzos para unir los campos de la teoria y de la práctica y para unir las instituciones de la enseñanza y las de formación universitaria de modo más eficaz: conectando la formación inicial de los profesores con un desarrollo profesional en el trabajo (Ashton y Merritt, 1979), mediante programas de inducción (Coles y Watson, 1991), programas de mentoría (Little, 1990; Zimpher y Reide asociaciones escuela-universidad (Watson y Fullan, 1992), etc. El cambio de la

formación del profesorado parece estar omnipresente, ser incesante e ir en aumento? Qué significan estos câmbios? Cómo debemos entenderlos? Hacia donde nos llevan? Y cuales son las mejores posturas que podemos adoptar frente a ellos? (HARGREAVES, 1999, p.120)

Nesse processo, chama a atenção para a desinstitucionalização da formação, que diminui as possibilidades de reflexão sobre a prática. O autor divide a formação em dois modelos: um tecnocrático e outro pós-tecnocrático. Esse segundo modelo é característico deste processo de desinstitucionalização, levando a formação dos professores para espaços mais preocupados com o conceito de competência do que com uma formação sólida da teoria e da prática.

Campos (2003), na mesma direção da reflexão de Hargreaves (1999), sobre as consequências do processo de desinstitucionalização, denuncia que a política do governo brasileiro, a partir da segunda metade dos anos de 1990, foi a adoção de uma concepção técnico-profissionalizante de formação de professores. Para ela a formação do professor adotou a lógica empresarial, o professor reflexivo foi substituído pelo professor competente. Segundo a autora:

A exemplo de outros países, a reforma brasileira também buscou estabelecer, na formação inicial, as bases para a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas. (CAMPOS, 2003, p. 86)

A bibliografia e pesquisas apresentadas nesta pesquisa, que tratam do tema sobre a formação docente, assinalam um consenso sobre a falta de uma política que vise uma formação sólida que atenda às reais necessidades da escola brasileira. E neste caminho Gatti (2016), aponta que soluções formativas não são simples e não estão totalmente dadas. Sintoma disso, são os questionamentos constantes sobre qual currículo deveremos ter ou construir na escola, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, quais valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais escolares. Segundo a autora, com base em Silva Júnior (2010, p.62), “formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo”. (GATTI, 2016, p.38)

Gatti (2016) apresenta algumas pesquisas, o Estudo de Callegari (2015)<sup>5</sup> e o estudo do SAEB (2013)<sup>6</sup>, que trazem dados referentes aos baixos níveis de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e discute essa questão relacionando a três fatores iniciais. Um primeiro é que grande parte dos docentes não possui licenciatura na área em que leciona, o segundo fator trata da qualidade da formação de professores nas licenciaturas em termos dos currículos oferecidos e pôr fim, a necessidade de uma mudança na visão e perspectivas dos formadores de professores e da própria posição de relevância das licenciaturas nas instituições de ensino superior. A autora destaca, ainda, que os problemas que envolvem a formação dos professores no Brasil vêm de longa data e apresenta um estudo de 22 anos atrás, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe e a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Gatti, Esposito e Silva, 1994). Segundo Gatti:

Quando contemplamos as questões e os dados atuais expostos no início deste texto, 22 anos depois da pesquisa citada, a perplexidade toma conta de nosso pensar, parecem caber para a situação educacional de hoje no país – com seus resultados ainda insatisfatórios – assim como para a formação dos professores no ensino superior, carências visíveis, além dos problemas com as carreiras docentes nas redes públicas...” (GATTI, 2016, p.45)

Para Gatti (2016), existem fatores de inoperância nas políticas educacionais, relacionados a desigualdades de situação entre as regiões do país e dentro de uma mesma região com bolsões de carência educacional, fatores histórico-culturais, sociais e forças macroestruturais e políticas, que impactam na educação e fatores que estão associados às desigualdades educacionais e as aprendizagens, sempre em desfavor das classes menos favorecidas socioeconomicamente. Para resolver tais questões, a autora afirma que:

---

<sup>5</sup> “O Estudo de Callegari (2015) com dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2013 mostra o grave problema que enfrentamos com as crianças no que se refere à sua alfabetização. Essa avaliação envolveu 55 mil escolas públicas e 2,6 milhões de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Constatou o autor que ao chegar a essa série uma em cada quatro crianças não sabe ler ou fazer operações aritméticas simples, e quase 45% delas não sabem escrever corretamente um texto simples. (Gatti, 2016 p. 40).

<sup>6</sup> O estudo mostra que era de aproximadamente 63% a proporção da população de 12 anos de idade com ao menos os anos iniciais do ensino fundamental concluídos. Ou seja, 37% delas, aos doze anos, não chegaram a concluir os cinco anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. (Gatti, 2016 p.40)

Seria necessário rever radicalmente o usual comportamento político de proposição de metas inadequadamente escolhidas em política educacional e para a formação de professores; ter poucos focos prioritários que se tornem factíveis; pôr fim à descontinuidade de projetos sem avaliação pertinente; buscar formas mais efetivas de atuação dos diferentes níveis de governo em suas responsabilidades educacionais. (GATTI, 2016, p. 46)

De acordo com Gatti (2016), a aprendizagem que deve ser capaz de “propiciar o desenvolvimento integrado, de crianças e jovens, não é um processo virtual, e sim um processo material e histórico, psicológico e social” (Gatti, 2016 p.36). A educação é um processo social amplo que se concretiza nas famílias, nas comunidades e também nas escolas e deve ajudar no processo de criação de condições de maior equidade social pelo seu papel de disseminadora de conhecimentos e de formadora de valores. (GATTI, 2016, p.37)

Então, para que o professor consiga fazer a intervenção adequada, ser um profissional capaz de intervir na realidade que o cerca, sua formação não pode alicerçar-se nos interesses do mercado ou a simples técnicas para sua atuação; é necessário a existência de uma política educacional que leve em consideração uma formação inicial de qualidade, que proporcione o conhecimento necessário para o exercício de uma prática complexa que envolve, entre outras coisas, um conhecimento social e cultural do meio, uma formação teórica que possibilite avançar nas práticas.

Para pensar a formação do professor, voltada para a organização do ensino em ciclos de aprendizagem, é necessário considerar que a maior porcentagem de profissionais não passou por esta estrutura enquanto estudantes no ensino fundamental e médio, bem como sua formação como profissional da educação nos cursos de graduação, pouco propôs uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas. A organização seriada sempre foi o principal modelo na vida deste profissional, além do fato de que todas as LDBs e reformas da Educação, nunca propuseram alteração da elaboração disciplinar do currículo que é utilizada a várias gerações. Por outro lado, é necessário ponderar que um professor, com alguns anos de atuação, pode ter agregado experiências e reflexões sobre sua prática que não podem ser anulados, não é possível pensar formação docente apenas como um processo de ensinar novas técnicas, acreditando que mudanças na concepção pedagógica sejam possíveis de acontecer apenas a partir de mudanças na legislação, mas sim, é necessário discutir com seriedade a formação básica e continuada do professor.

De acordo com os elementos apresentados, são analisadas as práticas desenvolvidas na Unidade Educacional selecionada para esta pesquisa. É necessário pensar sobre quem são os profissionais que ali atuam e em que bases estão pautadas sua atuação, para que possamos entender as escolhas que estão sendo feitas na organização do processo de ensino, na concepção dos ciclos de aprendizagens, considerando que, não existe um único comportamento na organização dos ciclos, é preciso entender se as práticas de fato estão avançando no sentido de “organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização de maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano...e os aspectos socioculturais.” (ARROYO, 1999, p.158)

É preciso considerar também que ao longo da história o conhecimento escolar tem sido organizado atendendo uma lógica de gradação, do mais fácil para o mais difícil e mesmo nas escolas organizadas em Ciclos, esta é uma questão extremamente importante a ser analisada, uma vez que, as reformas educacionais não atingem ou modificam diretamente as práticas escolares, a não ser muitas vezes no atendimento do âmbito burocrático da reforma.

Neste contexto acompanhar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo interdisciplinar, requer um olhar para a compreensão daquilo que é ensinado e como é ensinado, se por um lado nos dizeres de Paulo Freire, o trabalho com a leitura está para “estabelecer uma relação entre a leitura de um texto e a de um contexto” (SAUL, 2001, p 13), ou se mera decodificação de símbolos e sons. Por outro lado, e não menos importante, é preciso pensar no tipo de formação que o professor recebe, se esta formação está direcionada para um trabalho com um aluno real, considerando todos os elementos que o compõe, família, condições sociais, econômicas e aspectos culturais que envolvem diretamente o uso da linguagem, ou se é uma formação que ainda busca um aluno idealizado e principalmente um modelo de aluno construído a partir dos valores de uma elite econômica, valores esses edificados com base em um processo de dominação colonial que estabeleceu, a partir da força, o modelo europeu como cultura dominante, colocando de lado qualquer outra forma de manifestação cultural.

E em decorrência desta cultura dominante é importante pensar como se constroem, dentro da escola, os discursos que envolvem as questões relacionadas às dificuldades e ou defasagens de aprendizagens, se apesar da organização do ciclo, os aspectos culturais continuam alheios à organização do currículo, bem como se a questão da aprendizagem ainda permanece como responsabilidade do outro: do professor do ano anterior, da família, do aluno, das políticas públicas, enfim.

De acordo com Paulo Freire é necessário ampliar o leque para além da perspectiva de uma atuação de alguém que ensina e de outro que aprende. A categoria diálogo é fundamental,

um diálogo que leve em consideração a perspectiva do outro, quais saberes carrega, uma relação dialética na qual o papel do professor não é apenas ensinar, mas ir além, construir conhecimentos fundamentados nos processos culturais e relações sociais existentes, ensinar-aprender-ensinar, um ensino que na perspectiva da teoria crítica avance nas questões da emancipação do sujeito. Desta forma, a formação do professor é permanente, não uma formação focada, como um técnico a aprender algumas ferramentas para sua atuação, mas, sim, um constante processo de reflexão das questões que envolvem os saberes docentes. (ALMEIDA In: SAUL, 2001, p.51 a 58)

Ainda na perspectiva de Paulo Freire, alguns aspectos são relevantes para serem pontuados com relação à atuação do professor para além do fazer técnico, trata da prática docente sob o aspecto da dimensão social da formação humana, da necessidade de pensar o conhecimento escolar não como um treino de conteúdo, mas sim considerar sua perspectiva sócio-histórico-cultural para não naturalizar as questões sociais, econômicas e políticas, da ética que deve fazer parte das relações docente e discente que pretende construção do conhecimento epistemológico e da competência docente estruturada na segurança metodológica e teórica bem como na reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2018)

De acordo com os autores citados, falar em formação de professor não é apenas tratar de um conhecimento técnico. Pensar em quem é o professor que está atuando em uma sala de aula implica um olhar para diferentes vertentes que compõem o fazer e as escolhas deste professor, e para ampliar esta análise agrego alguns apontamentos de pesquisas que contribuem com a reflexão sobre a prática docente.

Adriane Knoblauch (2008), em sua tese de doutorado, assinala que a construção que o professor tem sobre seu trabalho em início de carreira é forte e tende a acompanhá-lo na sua trajetória. As experiências do professor são base para a construção do seu conhecimento. Segundo a autora a instituição escolar tem forte influência na prática docente e com base em Vinão Frago (2000) afirma que:

Existe uma gramática da escola, que é transmitida de geração em geração pelos professores e aprendida por meio da experiência docente, ou seja, são regularidades institucionais cristalizadas pelo tempo no interior das escolas que orientam comportamentos e mentalidades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (apud KNOBLAUCH, 2008, p. 143)

Esta constatação de Knoblauch (2008) no desenvolvimento da sua pesquisa corrobora um conhecimento que trago com minha experiência de trinta anos na educação, uma parte atuando como professora e outra como coordenadora pedagógica na rede Municipal de Ensino, como também com as observações desenvolvidas durante esta pesquisa e algumas respostas dos

questionários aplicados para as professoras do fundamental I e do fundamental II. É possível afirmar que os professores ingressantes trazem no seu discurso, concepções e ideias sobre os alunos semelhantes ao proposto por professores com mais tempo na profissão.

Entender quem é este profissional e o que caracteriza sua prática é de extrema relevância para analisar seu discurso com base em concepções teóricas, de forma que esta reflexão contribua no avanço de propostas que reconfigurem um fazer que não atenda às necessidades do processo de aquisição da leitura e escrita. Pançardes (2010) defende que:

A função do professor, que o distingue de outras profissões, é a de ensinar, que por sua vez, significa fazer aprender, o que traz, intrínseco, a relação com o aluno: fazer alguém aprender alguma coisa. (PANÇARDES, 2010, p.18)

E ainda:

Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário, se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino - o professor. (ROLDÃO, 2008 apud PANÇARDES p.18)

Se a intervenção do professor é papel fundamental no processo de aprendizagem, quais ferramentas esse profissional recebe durante seu processo de formação para conseguir atuar junto aos seus alunos? De acordo com Trevizan (2008) em seu trabalho “Um processo de formação continuada: Das necessidades formativas às possibilidades de formação”:

Os conhecimentos profissionais adquiridos nos cursos de formação inicial se mostram via de regra insuficientes para responder os novos desafios que o professor encontra em sua prática docente cotidiana. (TREVIZAN, 2008, p. 09)

O contexto histórico do trabalho do professor é muito importante para entendermos suas práticas, uma vez que, o profissional é fruto do seu tempo, de suas experiências decorrentes da prática e da sua formação, e as pesquisas nesta área mostram alguns problemas com relação aos cursos oferecidos nas universidades como já foi descrito anteriormente.

A escola precisa exercer seu papel na formação dos sujeitos, segundo Braslavsky (2005), ler é ter compreensão de um texto e exige atenção dirigida ao texto e não apenas um exercício de decifrar letras e palavras e escrever é produzir textos com significado. Então para que esse processo aconteça de forma adequada, é muito importante a intervenção do adulto, da qualidade do ensino, da responsabilidade do professor e da escola. Dessa forma, refletir sobre o que é ser professor num contexto que envolve variáveis políticas, sociais e econômicas, que interferem

diretamente nos resultados do trabalho desenvolvido em sala de aula, contribui para a análise das práticas desenvolvidas no ciclo interdisciplinar referente à leitura e escrita, observadas na escola selecionada.

## **Capítulo 4– A pesquisa: definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa e de análise e seleção da escola**

Neste capítulo estão as principais definições relativas à realização da pesquisa a partir das definições teóricas apontadas anteriormente: o tema e o problema de pesquisa com seus desdobramentos, objetivos, hipóteses e procedimentos selecionados, inclusive relativos à seleção da escola e algumas características.

### **4.1 Procedimentos de Pesquisa**

Os procedimentos de pesquisa foram construídos com base em Bogdan e Biklen (1991), tendo como referência sua obra “*Investigação Qualitativa em Educação*”. De acordo com os autores, alguns pontos devem ser considerados tais como: participação moderada do pesquisador para não perder o foco da pesquisa; proximidade com o ambiente e as pessoas; interiorizar os objetivos da investigação; não se distanciar dos objetivos; tornar-se parte natural do ambiente; neutralidade; empatia, entre outros aspectos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a qualidade dos resultados da pesquisa está na organização do material, estrutura dos questionários, pois, para os autores “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não por causas e feitos”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 209). Com base nessa concepção a pesquisa ocorreu ao longo de quatro anos com coleta de informações a partir de observação das aulas, iniciada no ano de 2018 com a turma no quarto ano do ensino fundamental início do ciclo interdisciplinar, sendo que nesse período a observação foi diária, com duas horas de duração. Prosseguiu no ano de 2019 com o quinto ano. Nesse período a observação ocorreu uma vez por semana com duração de 4 horas e no ano de 2020 a pesquisa continuou com a observação até meados de março quando teve início a pandemia do Coronavírus, foi possível acompanhar a turma de uma a duas vezes na semana observando até 3 horas aulas no dia.

Durante o ano de 2020, não foi possível manter a observação da turma devido ao ensino remoto, o contato foi retomado no ano de 2021, sendo que foi necessário adotar novos procedimentos para dar continuidade à pesquisa. Foi elaborado um questionário *online* organizado a partir do formulário do *Google* contendo questões elaboradas de forma graduada com base nos conteúdos de observação já realizada em 2018 e 2019. No ano de 2021 a pesquisa se estendeu para além do ciclo interdisciplinar com o objetivo de acompanhar os alunos no

sétimo ano do ciclo autoral, uma vez que não foi possível observar o processo de transição do quinto ano para o sexto ano, período que configura mudança no processo de organização do currículo e da grade de aulas da turma. Considerando esse aspecto retomei o contato com 03 alunos da turma, os quais participaram de conversas mensais objetivando relatos sobre as mudanças vivenciadas nos últimos anos, bem como foi aplicado um novo questionário para a turma, respondido por 10 alunos. Todo o processo de observação será apresentado no capítulo referente a “Pesquisa com os alunos e professores: a sala de aula” no formato de cenas, com o objetivo de organizar a análise das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os autores citados acima, Bogdan e Biklen (1994), apresentam uma lista de possibilidades para trabalhar um sistema de codificação que organize os resultados da pesquisa tais como: códigos de contexto; códigos de definição de situação; perspectiva dos sujeitos; pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos; códigos de processo relacionados a codificação de palavras e frases que apontam períodos de tempo, fases, passagens, cronologia; códigos de atividades; de acontecimentos; de estratégias; relação de estrutura social e métodos. Conforme a necessidade da pesquisa, esses são alguns elementos que serão selecionados para a coleta das informações de campo.

É importante fazer considerações com relação à análise do conteúdo coletado ao longo da pesquisa, os registros das observações e respostas dos questionários, considerando como referencial o conceito utilizado por Philip J. Stone, que trata a análise do conteúdo não como descrição do próprio conteúdo, mas sim, a realização de inferências como acréscimo ou reformulações dos dados básicos obtidos inicialmente. Nessa perspectiva, esta pesquisa se preocupa em apresentar seus resultados, relacionando as observações ao ambiente que as produziu, nas suas relações internas, comunidade, professores e alunos e externa, com a política educacional. (STONE, in: COHN, 1975)

Outro elemento central é a primazia do objeto, questão profundamente abordada por Adorno e Horkheimer (1978), que consideram que a metodologia adotada deve atender as necessidades da pesquisa, isto é, do objeto da pesquisa, no caso desta pesquisa as práticas de leitura e escrita e o processo de transição no ciclo interdisciplinar, visando sempre uma análise crítica dos dados obtidos. A centralidade no objeto é fundamental na seleção e elaboração do método, bem como no uso do referencial teórico. É relevante ressaltar que essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma amostragem de um grupo de professores e alunos da rede municipal de São Paulo e que os dados obtidos podem servir como base para análise de outros grupos que se encontram em situação semelhante, como também os instrumentos que foram

utilizados, tendo em conta que esta amostra se situa como parte de um todo que compõe a organização escolar.

Considerando o exposto acima, a pesquisa é de natureza qualitativa e empírica envolvendo coleta de documentação da escola, aplicação de questionários para os professores que atuam no Ciclo Interdisciplinar e para os alunos, observação/acompanhamento de uma turma, com início no quarto ano do ensino fundamental e término no sexto ano, além da análise da documentação que rege o ciclo interdisciplinar bem como o currículo escolar.

Para obtenção das informações foram utilizados como referência:

- Análise dos resultados das Avaliações Externas (Prova São Paulo) bem como das avaliações internas realizadas na sala de aula;
- Estudo da legislação referente ao Mais Educação São Paulo;
- A proposta curricular do Município de São Paulo de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências e documentos relacionados ao Programa Ler e Escrever: uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento;
- Observação de uma turma composta por estudantes do quarto ao sexto ano do Ciclo Interdisciplinar, bem como coleta da produção das crianças para analisar se houve evolução quanto ao processo de continuidade de alfabetização e superação das dificuldades nessa área.
- Questionário para coleta de informações dos alunos e das professoras envolvidas na pesquisa.

Os dados da Prova São Paulo foram obtidos junto à coordenação pedagógica da Unidade Escolar que possui acesso ao sistema de dados da rede municipal SERAP (Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem), que contém as informações relacionadas a este aspecto, dados de provas completas ou alguns fragmentos, resultado dos alunos por área do conhecimento e das redações aplicadas. O sistema também oferece um conjunto de dados referentes à quantidade de acertos por item da prova com a intenção de fornecer informações sobre quais conhecimentos os alunos dominam e quais ainda não foram apropriados pela maioria da turma. Esses dados da Prova São Paulo são uma fonte importante para relacionar com os resultados das avaliações internas e desta forma analisar quais objetivos e conhecimentos estão sendo cobrados nos processos de avaliação interna e externa.

Os documentos que tratam da organização do Programa Mais Educação São Paulo, estão disponíveis no *site* da Secretaria Municipal da Educação no campo Legislação Institucional, como também foram distribuídos em forma de cadernos para as Unidades Escolares. Os documentos referentes ao Programa Ler e Escrever, uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento no que se refere às orientações curriculares e orientações didáticas; o currículo da cidade e orientação didática, também estão disponíveis no *site* da Secretaria Municipal da Educação no item Publicação Institucional, além do material físico que foi entregue às Unidades Escolares.

A legislação que trata do Programa Mais Educação São Paulo é um material que apresenta a organização dos objetivos dos ciclos de aprendizagem. O ciclo interdisciplinar é descrito na sua estrutura e objetivos pedagógicos, portanto uma fonte relacionada à política educacional que fornece elementos e conceitos para discutir o funcionamento do ciclo interdisciplinar no espaço escolar. As orientações curriculares e currículo da cidade na área de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências e os documentos referentes ao Programa Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento fornecem os fundamentos e objetivos de leitura e escrita e práticas que devem ser aplicadas pelos professores da rede municipal. O conjunto dessas informações contribui com as reflexões referentes aos registros de observação bem como ao referencial teórico para análise dos dados da pesquisa.

Com relação à observação da turma iniciada no segundo semestre de 2018, é importante esclarecer que apenas aconteceu a partir do segundo semestre porque foi neste momento que a pesquisa foi autorizada pela Unidade Escolar. Depois de obter autorização da Unidade Escolar para o desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi encaminhado para autorização do Comitê de Ética por envolver estudo com pessoas e para tal foi necessário enviar alguns documentos, tais como a autorização da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, para obter a liberação do estudo por parte do Comitê de Ética. Também foi preciso, que os pais dos alunos concordassem com a pesquisa, o que foi possível ser feito em uma reunião de pais e mestres, momento em que foi entregue e recolhida documentação para essa finalidade. Só depois de concluída toda essa fase a observação na Unidade foi iniciada no mês de novembro de 2018. É importante citar que na reunião de pais em que foi apresentada a pesquisa, de aproximadamente vinte responsáveis presentes, apenas dois não autorizaram a participação do filho (a).

Durante todo o período de observação foi utilizado, para registro, um diário de bordo contendo alguns itens norteadores como a rotina do dia, o conteúdo desenvolvido, as atividades aplicadas referentes à leitura e escrita; a abordagem da professora na exposição de um conteúdo, bem como a forma que respondia dúvidas dos alunos; como a professora fazia o

acompanhamento de uma atividade em sala de aula na sua correção e intervenção. No segundo semestre de 2018, a partir do mês de novembro a observação foi diária, sendo possível acompanhar as aulas entre 09h00 e 11h00. Nesse período, a professora, com preocupação de contribuir com a pesquisa, organizou sua rotina com as disciplinas de Português, Geografia e História. Em 2019 não houve continuidade da professora do quarto no acompanhamento do quinto ano, e este fato está relacionado ao processo de escolha e atribuição que é realizado no final do ano letivo que segue uma escala de pontos, conforme o tempo no magistério, bem como na Unidade Escolar.

No ano de 2019, iniciei a observação em meados de abril devido a um longo período de greve naquele ano letivo. A turma, em 2019, frequentava as aulas no período da tarde e a observação aconteceu entre 14h00 e 18h00, uma vez por semana. A professora da turma, em 2019, também preocupada em contribuir com a pesquisa, organizou sua rotina, no horário da observação, com as disciplinas de Português, principalmente, e também História e Geografia, em alguns momentos, também acompanhei algumas aulas de Ciências.

No ano de 2019 os alunos já estavam bem acostumados com minha presença em sala de aula, normalmente eu chegava e ocupava um lugar na sala sem interromper o desenvolvimento da aula. Em 2020, a observação iniciou-se em março com o mesmo procedimento do diário de bordo, porém logo teve que ser interrompida devido à situação de pandemia causada pelo Coronavírus. Então, depois de aguardar um certo período e confirmada a impossibilidade do retorno, para finalizar a pesquisa, foi organizado um questionário *online* para os professores do sexto ano e não foi possível encaminhar também um questionário para os alunos devido à dificuldade de contato com a turma neste momento.

Os questionários, desde o início da pesquisa, foram importantes fontes de coleta de informações dos professores e alunos referente às concepções que possuíam a respeito do ciclo interdisciplinar. Em 2018, devido ao curto período de observação, não foi possível usar questionário para a turma no quarto ano, o questionário foi respondido ao final do primeiro bimestre de 2019 considerando que os alunos ainda tinham uma forte lembrança das experiências do quarto ano e já podiam fazer algumas comparações com o quinto ano. Posteriormente, outro questionário foi respondido ao final de 2019 para analisar concepções dos alunos a respeito do quinto ano, bem como suas idealizações sobre o sexto ano do ensino fundamental. No primeiro questionário de 2019, com os alunos no início do quinto ano, as questões direcionadas aos alunos foram:

1 – Quantos professores você teve no 4º ano? Com quais matérias eles trabalhavam?

2 – Quantos você tem hoje? Com quais matérias eles trabalham?

3 – Como foi seu relacionamento com os professores do quarto ano e como está hoje?

Tem algum que você goste mais ou que você não gosta? Explique o porquê.

4 – O que você mais gostava nas aulas do quarto ano?

5 – Qual a matéria que você mais gostava de estudar no quarto ano? Continua sendo a sua preferida hoje? Por que?

6 – Quem mais incentiva você a estudar?

7 – O que você gostaria que fosse diferente:

- a) Em sua sala de aula;
- b) Em sua escola;
- c) Com seus professores.

8 – O que você aprendeu no quarto ano que mais gostou?

9 – O que você está achando do quinto ano?

10 – O que você gostaria de aprender no quinto ano?

11 – O que é mais difícil para você na escola hoje?

12 – O que significa a escola para você? Você acha que a escola é importante para sua vida?

No segundo questionário de 2019, ao final do mês de novembro, os alunos responderam às seguintes questões:

1 – Quantos professores você tem hoje?

2 – Quantas matérias você tem?

3 – Qual você mais gosta e porquê?

4 – O que você mais gosta no 5º ano?

5 – O que você menos gosta no 5º ano?

6 – Qual a maior dificuldade que você encontrou no 5º ano?

7 – Qual a diferença entre o 4º ano e o 5º ano?

8 – O que você achou do ensino no 5º ano?

9 – O que você gostaria que fosse diferente no 5º ano?

10 – Você possui alguma dificuldade para fazer suas atividades de escola? Se positivo, qual seria sua dificuldade?

11 - O que mais gosta e o que menos gosta na área de Língua Portuguesa?

A distribuição e aplicação dos questionários para os alunos, realizadas no ano de 2019, normalmente precediam de um combinado com a professora da turma na organização da sua

rotina. Neste dia os questionários eram entregues para os alunos, posteriormente uma leitura era realizada pela pesquisadora para esclarecer eventuais dúvidas relacionadas às questões, bem como o objetivo da sua utilização, e na sequência os alunos, individualmente, respondiam as questões. Para responder os questionários os alunos utilizaram em torno de vinte minutos e alguns chegaram a trinta minutos para finalizar.

As respostas dos questionários respondidos pelos alunos no ano de 2019 estão organizadas em quadros conforme algumas categorias de análise: visão dos alunos sobre o quarto e quinto ano do ensino fundamental; visão dos alunos sobre a escola e significado para os alunos da disciplina de língua portuguesa. Estes quadros estão dispostos no quinto capítulo da pesquisa. Com relação ao sexto ano, algumas atividades de caderno serão utilizadas como referência para análise e a observação realizada durante o mês de março. Como foi um período curto de observação, o questionário respondido pelos professores será uma importante fonte de análise sobre as práticas desenvolvidas pelos especialistas neste ano do ciclo e não será possível o apontamento de maiores informações sobre a perspectiva dos alunos.

O questionário respondido pelos professores teve como objetivo mapear concepções referentes ao ciclo interdisciplinar, alfabetização, práticas desenvolvidas, bem como alguns aspectos da trajetória de formação das professoras envolvidas. Um questionário base foi respondido pelas professoras do ensino fundamental I em 2018 e 2019. As professoras receberam uma cópia para que pudessem responder no momento que tivessem disponibilidade, normalmente no próximo dia de observação já retornavam com o questionário respondido. É importante citar que, além das professoras regentes da turma que estava sendo acompanhada desde 2018, uma turma foi acrescentada em 2019 por sugestão da professora da turma foco da pesquisa, apenas para finalidade de comparação sobre as práticas desenvolvidas do quinto ano foco da pesquisa uma vez que, esta turma, de acordo com a professora, contava com uma maioria de alunos que apresentavam mais dificuldade de aprendizagem. Esta turma não se tornou foco da pesquisa, porém era importante verificar se práticas diferenciadas estavam sendo desenvolvidas nesta turma. A professora desse quinto ano, que não é o de referência desta pesquisa, também respondeu ao questionário que segue abaixo.

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Idade
2. Sexo
3. Estado Civil

## FORMAÇÃO:

4. Graduação, Pós-graduação (curso, instituição e data de conclusão)

## ESCOLHA DA FORMAÇÃO

5. Relembre um pouco sobre sua vida, sua infância e juventude e responda:
6. O que levou você a tornar-se professor (a)?
7. O fato de você ser professor (a) mudou a sua vida? Em quais aspectos?
8. Antes de ser professora você pensava em fazer outro tipo de graduação? Justifique.
9. Hoje, você escolheria novamente a profissão docente?

## PROFISSIONAL

10. Qual seu cargo?
11. Você iniciou na PMSP neste cargo?
12. Se não qual foi o cargo?
13. Acumula na mesma rede? Sim ( ) Não ( )
14. Qual cargo acumula?
15. Acumula em outra rede?
16. Se acumula, qual é a rede e o cargo?
17. Desde quando você trabalha nesta Unidade Escolar?
18. Por que escolheu esta Unidade Escolar?
19. Você tem a intenção de sair desta Unidade Escolar? Justifique.
20. Por quantas escolas você já passou desde o início da sua carreira?
21. Você considera positivo trocar de escola? Justifique.
22. Pensando na sua carreira de professor (a), o que você planeja?
- ( ) Dar aulas até aposentar.
- ( ) Prestar concurso para coordenação pedagógica.
- ( ) Prestar concurso para diretor(a).
- ( ) Prestar concurso para supervisão.
- ( ) Trabalhar na rede privada.
- ( ) Outros. Especificar.
23. Você considera que hoje:
- ( ) Está muito satisfeito(a) com a sua atuação.
- ( ) Está satisfeito(a) com sua atuação dentro das condições de trabalho oferecidas .

( ) Está insatisfeito(a) com sua atuação.

24. Você considera que falta alguma coisa para melhorar seu trabalho?

25. Como professora do Ciclo Interdisciplinar, você já passou por alguma formação relacionada ao ciclo? Se positivo, qual foi o tipo de formação?

26. Para você a organização do ciclo interdisciplinar contribui para melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II?

27. Qual conceito você possui sobre alfabetização? Quais conhecimentos uma criança precisa ter para ser considerada alfabetizada?

28. Para você, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões foram agrupadas em alguns eixos como: formação acadêmica dos envolvidos na pesquisa; experiência profissional e tempo de atuação na Unidade Escolar; escolha da Unidade Escolar e perspectiva de carreira; motivos para a escolha da carreira e contribuição para formação individual; concepção sobre o ciclo interdisciplinar e alfabetização e conceitos sobre o processo de ensino e aprendizagem para análise frente à concepção teórica da pesquisa, bem como aos dados de observação. Os eixos sobre a formação acadêmica, experiência profissional, tempo de atuação e escolha da Unidade Escolar, motivos para a escolha da carreira e formação, têm a preocupação de mapear questões da trajetória que possam contribuir para a análise das práticas desenvolvidas em sala de aula e a respeito da elaboração dos conceitos sobre o ciclo interdisciplinar e as concepções de leitura e escrita.

Em 2020, como já foi citado anteriormente, a observação da turma teve que ser encerrada logo no início do ano letivo; até o momento do encerramento algumas aulas de Português foram acompanhadas e apesar dos professores de História, Geografia e Ciências terem aceitado o acompanhamento das aulas, no momento em que estive na escola para realizar a observação, esses professores não estavam presentes e algumas vezes cheguei a acompanhar aula de professor que estava substituindo devido à ausência dos titulares da disciplina.

Então o questionário elaborado no segundo semestre de 2020, devido à suspensão das aulas em decorrência do Coronavírus, tinha o objetivo de possibilitar a coleta de informações que faziam parte do processo de observação bem como conceitos e concepções dos professores referentes ao ciclo interdisciplinar e ao processo de leitura e escrita. Esse questionário foi organizado com questões graduadas para que os professores pudessem priorizar suas respostas e desta forma permitir o registro o mais próximo possível das ideias do grupo. A leitura de Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais de Selltitz, Jahoda, Deutsch e Cook com tradução de

Dante Moreira Leite (1975), foi fundamental para a reflexão da estrutura e organização do questionário.

Considerando a importância do questionário pela função de substituir todo um período de observação e oferecer dados para análise sobre as práticas de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento dos professores do sexto ano do ensino fundamental, ele foi elaborado, reelaborado e testado com um grupo de cinco professoras antes da sua aplicação na Unidade de pesquisa. Depois da testagem algumas alterações foram realizadas devido à falta de entendimento em duas questões e foi submetido novamente para a aprovação do grupo que estava realizando os testes. Segue modelo final do questionário aplicado para os professores do 6º ano do ciclo interdisciplinar.

1. Professor Fundamental I:

- Ciclo de Alfabetização
- Ciclo Interdisciplinar

2. Professor Fundamental II:

- Português
- Matemática
- História
- Geografia
- Artes
- Educação Física
- Ciências
- Inglês
- Sala de Leitura
- Informática Educativa

3. Tempo no Magistério:

- de 1 a 3 anos
- de 3 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- acima de 10 anos

4. O principal motivo/razão que o-(a) levou a profissão docente foi: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Cursei licenciatura por ser uma graduação acessível.			
Selecionei uma área que eu tinha interesse, porém não pensava em ser professor.			
Cursei licenciatura porque desejava ser professor.			
Cursei licenciatura por ser uma graduação acessível.			
Selecionei uma área que eu tinha interesse, porém não pensava em ser professor.			
Cursei licenciatura porque desejava ser professor.			

5. A mudança na organização da rede municipal de dois ciclos para três ciclos de aprendizagens para você foi: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Boa, porque diminuiu os espaços entre os ciclos.			
Falha, porque a organização em dois ciclos era adequada.			
Positiva, porque aproximou o ensino fundamental I do fundamental II.			
Boa, porque diminuiu os espaços entre os ciclos.			
Falha, porque a organização em dois ciclos era adequada.			
Positiva, porque aproximou o ensino fundamental I do fundamental II.			

6. De acordo com sua concepção, o planejamento dos conteúdos deve envolver: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Os aspectos socioculturais da comunidade escolar.			
A divisão por ano e por área do conhecimento.			
Todos os professores do ciclo de aprendizagem.			
Os aspectos socioculturais da comunidade escolar.			
A divisão por ano e por área do conhecimento.			
Todos os professores do ciclo de aprendizagem.			

7. De acordo com seu entendimento é importante para o desenvolvimento da vida escolar: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Que o aluno tenha acompanhamento da família na passagem do fundamental I para o fundamental II para que não se perca no processo de ensino e aprendizagem.			
A influência do professor e o trabalho interdisciplinar para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.			
A organização do ciclo interdisciplinar, uma vez que, contribui para a melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II.			
Que o aluno tenha acompanhamento da família na passagem do fundamental I para o fundamental II para que não se perca no processo de ensino e aprendizagem.			
A influência do professor e o trabalho interdisciplinar para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.			
A organização do ciclo interdisciplinar, uma vez que, contribui para a melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II.			

8. Para você a aprendizagem está relacionada: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Ao interesse do aluno e a participação da família.			
A relevância dos aspectos socioculturais.			
A organização do trabalho pedagógico.			
Ao interesse do aluno e a participação da família.			
A relevância dos aspectos socioculturais.			
A organização do trabalho pedagógico.			

9. A organização do ensino em ciclos de aprendizagens para você: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Promoveu mudanças positivas na organização do ensino que ajudou a melhorar o desenvolvimento das aprendizagens escolares.			
Os alunos perderam interesse pelos estudos devido à falta da reprovação.			
Contribuiu para melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II.			
Promoveu mudanças positivas na organização do ensino que ajudou a melhorar o desenvolvimento das aprendizagens escolares.			
Os alunos perderam interesse pelos estudos devido à falta da reprovação.			
Contribuiu para melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II.			

10. Formações voltadas para a proposta pedagógica do Ciclo Interdisciplinar normalmente são realizadas: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Pela Unidade Escolar.			
Pela Diretoria de Ensino, conforme orientação de SME.			
Apenas de forma impressa, com os documentos oficiais			
Pela Unidade Escolar.			
Pela Diretoria de Ensino, conforme orientação de SME.			
Apenas de forma impressa, com os documentos oficiais			

11. De acordo com sua experiência, os encontros entre Professores do fundamental I e professores do fundamental II para planejamento acontecem: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Nos horários coletivos para discutir a seleção dos conteúdos.			
Nos horários coletivos para discutir as propostas didáticas e de avaliação.			
Raramente, devido à dificuldade de participar do mesmo horário coletivo.			
Nos horários coletivos para discutir a seleção dos conteúdos.			
Nos horários coletivos para discutir as propostas didáticas e de avaliação.			
Raramente, devido à dificuldade de participar do mesmo horário coletivo.			

12. O processo de alfabetização de acordo com sua concepção envolve: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Conhecer os padrões da escrita, dominar as regras ortográficas e de gramática			
Saber ler e organizar um texto de forma que o leitor entenda o assunto desenvolvido apesar de problemas com ortografia e gramática			
Um processo de reflexão que envolve o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa.			
Conhecer os padrões da escrita, dominar as regras ortográficas e de gramática			
Saber ler e organizar um texto de forma que o leitor entenda o assunto desenvolvido apesar de problemas com ortografia e gramática			
Um processo de reflexão que envolve o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa.			

13. Para você os tipos de atividades de leitura desenvolvidas devem priorizar: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Leitura realizada pelo professor dos textos do livro didático.			
Leitura realizada pelo professor com base em diferentes gêneros literários.			
Leitura realizada pelo aluno dos textos do livro didático e diferentes gêneros.			
Leitura realizada pelo professor dos textos do livro didático.			
Leitura realizada pelo professor com base em diferentes gêneros literários.			

Leitura realizada pelo aluno dos textos do livro didático e diferentes gêneros.			
---	--	--	--

14. Avaliar as atividades de leitura é importante de acordo com sua concepção para: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Verificar se o aluno possui dificuldade para realizar a leitura.			
Aferir se o aluno é proficiente na leitura.			
Contribuir sobre a reflexão da escrita.			
Verificar se o aluno possui dificuldade para realizar a leitura.			
Aferir se o aluno é proficiente na leitura.			
Contribuir sobre a reflexão da escrita.			

15. Para você os instrumentos de avaliação mais adequados para o acompanhamento da competência leitora do aluno são: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Leitura individual realizada pelo aluno.			
Leitura compartilhada.			
Atividades de reflexão da escrita.			
Leitura individual realizada pelo aluno.			
Leitura compartilhada.			
Atividades de reflexão da escrita.			

16. Para que os alunos avancem na apropriação da leitura na sua concepção é necessário: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 5, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3	COLUNA 4	COLUNA 5
Ampliar o repertório do aluno para facilitar a fluência leitora.					
Investigar o que o aluno já sabe a respeito do assunto selecionado a fim de uma apropriação mais segura do texto.					
Correção no momento da leitura de possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.					
Incentivo da leitura em atividades fora do ambiente escolar.					
Apresentar técnicas de leitura para os alunos.					
Ampliar o repertório do aluno para facilitar a fluência leitora.					
Investigar o que o aluno já sabe a respeito do assunto selecionado a fim de uma apropriação mais segura do texto.					
Correção no momento da leitura de possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.					

Incentivo da leitura em atividades fora do ambiente escolar.					
Apresentar técnicas de leitura para os alunos.					

17. De acordo com sua concepção, as atividades de leitura têm finalidade de: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Apresentar e explicar o conteúdo escolar.			
Favorecer a compreensão da escrita.			
Ampliar o repertório dos alunos.			
Apresentar e explicar o conteúdo escolar.			
Favorecer a compreensão da escrita.			
Ampliar o repertório dos alunos.			

18. Para você as atividades de leitura devem acontecer: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Diariamente.			
De 1 a 3 vezes por semana.			
No mínimo uma vez por semana			
Diariamente.			
De 1 a 3 vezes por semana.			
No mínimo uma vez por semana			

19. Quais estratégias para promover a leitura são importantes para você. Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 5, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3	COLUNA 4	COLUNA 5
Priorizar técnicas de leitura.					
Leitura inicial realizada pelo professor.					
Leitura em voz alta realizada pelo aluno.					
Leitura silenciosa realizada pelo aluno.					
Leitura compartilhada.					
Priorizar técnicas de leitura.					
Leitura inicial realizada pelo professor.					
Leitura em voz alta realizada pelo aluno.					
Leitura silenciosa realizada pelo aluno.					
Leitura compartilhada.					

20. Para trabalhar com a leitura normalmente você prioriza a utilização: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Dos textos do livro didático.			
De diferentes gêneros textuais.			
De textos significativos para o aluno.			
Dos textos do livro didático.			
De diferentes gêneros textuais.			
De textos significativos para o aluno.			

21. De acordo com sua concepção, as atividades de escrita são desenvolvidas para: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Verificar o entendimento dos conteúdos desenvolvidos.			
Avaliar se o aluno tem domínio das convenções da escrita.			
Aferir o processo de reflexão sobre a organização da língua escrita.			
Verificar o entendimento dos conteúdos desenvolvidos.			
Avaliar se o aluno tem domínio das convenções da escrita.			
Aferir o processo de reflexão sobre a organização da língua escrita.			

22. As atividades de escrita que costuma utilizar: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 5, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3	COLUNA 4	COLUNA 5
Questões de interpretação de texto.					
Produção que expresse compreensão do texto.					
Redação sobre um assunto específico.					
Cópia de textos da lousa ou livro didático.					
Atividades que envolvem reflexão sobre a escrita.					

Questões de interpretação de texto.					
Produção que expresse compreensão do texto.					
Redação sobre um assunto específico.					
Cópia de textos da lousa ou livro didático.					
Atividades que envolvem reflexão sobre a escrita.					

23. De acordo com seu entendimento, as atividades de escrita autônoma devem ser desenvolvidas aproximadamente: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
De 1 a 3 vezes na semana.			
A cada 15 dias.			
No mínimo uma vez por mês.			
De 1 a 3 vezes na semana.			
A cada 15 dias.			
No mínimo uma vez por mês.			

24. Para você os processos de escrita podem ser avaliados a partir de: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 3, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 3 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3
Questões de interpretação de um texto.			
Redação e organização de pesquisas.			
Atividades que proporcionem reflexão sobre a escrita.			
Questões de interpretação de um texto.			
Redação e organização de pesquisas.			

Atividades que proporcionem reflexão sobre a escrita.			
---	--	--	--

25. Para desenvolver a produção de texto quais estratégias costuma utilizar? Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 6, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 6 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3	COLUNA 4	COLUNA 5	COLUNA 6
Correção individual das atividades desenvolvidas pelos alunos com foco na ortografia, gramática e organização textual.						
Correção coletiva de uma produção textual.						
Comparação entre diferentes gêneros.						
Solicitação de reescrita de um texto.						
Considerar os aspectos socioculturais para construção de textos com significado.						
Explicação em lousa de técnicas de escrita.						
Correção individual das atividades desenvolvidas pelos alunos com foco na ortografia, gramática e organização textual.						
Correção coletiva de uma produção textual.						

Comparação entre diferentes gêneros.						
Solicitação de reescrita de um texto.						
Considerar os aspectos socioculturais para construção de textos com significado.						
Explicação em lousa de técnicas de escrita.						

26. De acordo com seu entendimento, para que os alunos avancem na apropriação da escrita é necessário: Assinale os itens em uma ordem de gradação de 1 a 6, conforme o nível de relevância, sendo 1 menos relevante e 6 mais relevante. Não deve ocorrer repetição de coluna.

	COLUNA 1	COLUNA 2	COLUNA 3	COLUNA 4	COLUNA 5	COLUNA 6
Correção das atividades no caderno do aluno registrando seus erros e acertos.						
Correção coletiva realizada em lousa das atividades com a finalidade de registrar erros e acertos.						
Solicitação de reescrita a partir da correção de uma atividade.						
Atividades de reflexão sobre a escrita.						
A intervenção do professor.						
A elaboração de atividades significativas de escrita.						
Correção das atividades no caderno do aluno registrando seus erros e acertos.						

Correção coletiva realizada em lousa das atividades com a finalidade de registrar erros e acertos.						
Solicitação de reescrita a partir da correção de uma atividade.						
Atividades de reflexão sobre a escrita.						
A intervenção do professor.						
A elaboração de atividades significativas de escrita.						

No Ano de 2021, para dar continuidade ao acompanhamento da turma, retomei o contato com alguns alunos a partir do segundo semestre de forma remota com conversas pela plataforma Meet do Google, sendo que agora já estavam no 7º ano do ciclo autoral. Participaram três alunas de forma regular de conversas mensais, e dessas três alunas, uma estudante forneceu material que postou na plataforma Google sala de aula, isto é, atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2020 no 6º ano do ensino fundamental e uma aluna cedeu o material trilhas de aprendizagem que utilizou no sexto ano durante o ano de 2020 para análise das atividades desenvolvidas. Os encontros realizados na plataforma Meet foram entre julho e dezembro. No mês de novembro retomei o contato presencial com a turma, e apliquei um questionário com o objetivo de analisar o processo de transição do fundamental I para o fundamental II, bem como os processos de leitura e escrita, as questões aplicadas seguem abaixo:

1. Quais disciplinas (matérias) você tem no 7º ano?
2. Qual disciplina (matéria) você mais gosta no 7º ano e porquê?
3. O que você está achando do 7º ano? (Dos conteúdos, da organização das aulas, etc.)
4. Você pode descrever como eram as aulas no 4º e 5º ano abordando, por exemplo: sua relação com a professora, a forma como eram explicados os conteúdos, as atividades que eram realizadas, o tempo para realizar uma atividade, entre outros aspectos, que lembrar e achar importante?

5. Mudou alguma coisa quando você passou para o 6º e 7ºs anos em comparação com as aulas do 4º e do 5º ano.

6. Você possui alguma dificuldade para fazer suas atividades de escola? Se positivo, qual seria sua dificuldade?

7. No ano de 2020, em decorrência da pandemia provocada pelo Covid-19, o 6º ano aconteceu de forma remota. Você conseguiu participar das atividades remotas?

Não

Sim

Algumas vezes

8. Se a resposta anterior foi sim ou algumas vezes como eram organizadas as aulas remotas? Você pode selecionar mais do que uma alternativa nessa questão.

Tinha aula diariamente com o professor pelo Meet.

Apenas alguns professores faziam aulas pelo Meet.

Os professores apenas publicavam atividades na plataforma Classroom.

Utilizei o caderno trilhas de aprendizagem.

Nenhuma das anteriores.

9. Na disciplina de português quais atividades você costumava fazer de forma remota nas **atividades de leitura** de texto? Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Leitura e interpretação de texto.

Localizar informações no texto.

Comentar com o professor ou colegas algum material de leitura.

Grifar e/ou copiar informações para entendimento da leitura.

Participar de saraus, slams, clube de leitura entre outros.

Participar da leitura de textos literários diversos.

Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica.

Leitura de canções.

Ler obras extensas.

Leitura de poemas.

Outras – Descreva quais atividades \_\_\_\_\_

10. Na disciplina de português quais atividades você costumava fazer de forma remota nas **atividades de produção de texto**? Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Reescrita.

Elaborar uma redação.

Elaborar redação de pesquisas.

Produzir contos.

Produzir cartas.

Escrever comentários digitais.

Realizar registros como notas, esquemas etc.

Escrever comentários opinativos.

Produzir quadrinhas.

Produzir paródias.

Produzir uma notícia.

Produzir respostas para entendimento de textos.

Outros.

11. O que mais gosta na disciplina de Língua Portuguesa relacionado **a produção de texto**? Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Reescrita.

Elaborar uma redação.

Elaborar redação de pesquisas.

Produzir contos.

Produzir cartas.

Escrever comentários digitais.

Realizar registros como notas, esquemas etc.

Escrever comentários opinativos.

Produzir quadrinhas.

Produzir paródias.

Produzir uma notícia.

Produzir respostas para entendimento de textos.

Aprender sobre gramática.

Outros.

12. O que mais gosta na disciplina de Língua Portuguesa relacionado **a leitura de texto**?

Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Leitura e interpretação de texto.

Localizar informações no texto.

Comentar com o professor ou colegas algum material de leitura.

Grifar e/ou copiar informações para entendimento da leitura.

Participar de saraus, Slams, clube de leitura entre outros.

Participar da leitura de textos literários diversos.

Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica.

Leitura de canções.

Ler obras extensas.

Leitura de poemas.

Outros.

13. Você possui alguma dificuldade para fazer **produção de texto**? Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Reescrita.

Elaborar uma redação.

Elaborar redação de pesquisas.

Produzir contos.

Produzir cartas.

Escrever comentários digitais.

Realizar registros como notas, esquemas etc.

Escrever comentários opinativos.

Produzir quadrinhas.

Produzir paródias.

Produzir uma notícia.

Produzir respostas para entendimento de textos.

Aprender sobre gramática.

Outros

14. Você possui alguma dificuldade em atividades **de leitura de texto**? Pode assinalar quantas alternativas forem necessárias para sua resposta.

Leitura e interpretação de texto.

Localizar informações no texto.

Comentar com o professor ou colegas algum material de leitura.

Grifar e/ou copiar informações para entendimento da leitura.

Participar de saraus, Slams, clube de leitura entre outros.

Participar da leitura de textos literários diversos.

Ler relatos históricos, artigos de divulgação científica.

Leitura de canções.

Ler obras extensas.

Leitura de poemas.

Outros.

Esse questionário a princípio foi testado em um grupo de 25 alunos do sétimo ano que não fez parte da pesquisa para ver a qualidade e estrutura das questões. Foi verificado que os alunos tinham dificuldade de entendimento com perguntas sobre quais disciplinas você tem, então foi substituído por matérias e a quarta questão precisou ser bem descritiva quanto aos elementos que deveriam fazer parte da resposta, caso contrário as respostas seriam muito superficiais e não conseguiria um dado mais objetivo. Depois de testado foi aplicado para a turma que faz parte da pesquisa desde o quarto ano do ciclo interdisciplinar, ao todo 10 alunos responderam o questionário, outros 12 alunos do sétimo ano da escola pesquisada que não fazem parte da pesquisa responderam o questionário como forma de ampliar a análise das respostas dos 09 alunos envolvidos.

#### **4.2 Definição do tema e do problema**

Considerando as mudanças na organização da escola básica no Brasil efetuadas em decorrência da política de ciclos e à progressão continuada, esta pesquisa propôs um estudo referente ao Ciclo Interdisciplinar voltada para as práticas de leitura e escrita e o processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II, em uma escola da rede municipal de São Paulo. Essa reflexão considera a importância deste ciclo no processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II, questão relevante que já foi abordada em alguns estudos

como observado no mapeamento bibliográfico inicial da pesquisa realizado nos bancos de Universidades referenciadas tais como a UFMG, UEL, UNICAMP, USP E PUC/SP, e por outro lado a constante preocupação com os processos de leitura e escrita, no sentido de mapear quais práticas estão sendo utilizadas para atingir esta finalidade, uma vez que os processos de avaliação internos e externos têm apontado resultados ainda muito insatisfatórios relacionados à aquisição desses conhecimentos.

#### **4.3 Problema:**

O Ciclo Interdisciplinar pretende criar condições para que a transição do fundamental I para o fundamental II ocorra sem rupturas propondo uma organização de trabalho com a participação de professores especialistas do Fundamental II com aulas de projeto nos 4º e 5º anos e professor do fundamental I em aula compartilhada no 6º ano para, dessa forma, possibilitar a continuidade curricular e metodológica de forma que os alunos avancem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita bem como dos conteúdos escolares, superando suas dificuldades.

A questão posta é: O ciclo interdisciplinar teve quais efeitos sobre a proficiência da leitura e o domínio da escrita e, além desses fatores, propiciou avanços nas questões que envolvem o processo de transição do fundamental I para o fundamental II?

Dessa questão central são desdobradas outras mais detalhadas:

- Quais objetivos gerais e específicos relacionados à leitura e escrita estão sendo selecionados do Currículo do ciclo interdisciplinar e quais práticas de leitura e escrita são desenvolvidas para atingir os objetivos propostos?
- Como são avaliadas as atividades de leitura e escrita no Ciclo Interdisciplinar considerando as formas de intervenção para que o aluno avance na aprendizagem ou se existe considerável tolerância quanto aos erros?
- Qual conceito de alfabetização possui o professor do ciclo interdisciplinar e quais estratégias utilizam com foco na transição do fundamental I para o fundamental II?

#### 4.4 Objetivos

O objetivo maior da pesquisa é investigar os processos de leitura e escrita desenvolvidos no ciclo interdisciplinar e neste contexto verificar quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionadas à leitura e escrita, bem como identificar as práticas realizadas para a transição do quinto ano do ensino fundamental I para o sexto ano do ensino fundamental II, naquilo que concerne à continuidade da escolaridade sem lapsos de práticas e do currículo.

Com base nessa proposta se desdobram os objetivos específicos:

- Identificar a atuação do professor no contexto de uma rede organizada em Ciclos de Aprendizagem com esta característica intermediária verificando como os professores organizam suas aulas, considerando a organização do currículo e procedimentos, sobretudo para superar os problemas de leitura e escrita.

- Identificar quais instrumentos de avaliação são utilizados para acompanhar a aprendizagem da leitura e da escrita e como ocorre a intervenção do professor para que o aluno se aproprie da forma culta da escrita bem como da compreensão e interpretação dos textos.

- Observar se existe diálogo entre os professores referente à elaboração de estratégias voltadas para minimizar o processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II.

Considerando os objetivos e problemas elencados acima, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre as questões que afetam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com esta organização.

#### 4.5 Hipóteses

Com base nas leituras teóricas e observações iniciais realizadas, foi possível pensar nas seguintes hipóteses:

- De acordo com as observações iniciais realizadas em sala de aula e mapeamento dos conceitos sobre leitura e escrita, é possível que as práticas desenvolvidas na Unidade Escolar estejam focalizadas em atividades que visam o treinamento e não a apropriação dos processos de leitura e escrita com base em uma reflexão crítica da língua.

- A leitura não tem sido objeto de discussão e reflexão para a organização do trabalho pedagógico com a finalidade de ser um instrumento para o desenvolvimento da escrita, bem como da compreensão dos textos que normalmente são apresentados mais na forma de localização de informação e entendimento de questões superficiais.
- A organização do currículo escolar é realizada por ano do Ciclo sem uma interação entre o coletivo dos professores do quarto ao sexto ano do Ciclo Interdisciplinar, caracterizando falta de apropriação do conceito do ciclo interdisciplinar com relação aos seus objetivos, favorecendo a ruptura entre professor generalista e especialista bem como do currículo escolar, configurando uma organização que cobra, dos alunos, postura e papéis diferenciados.

#### **4.6 Procedimentos de análise**

Essa pesquisa preocupa-se com a análise da realidade escolar sob o enfoque dos conceitos de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesossistema e os processos de leitura e escrita. Fazem parte da análise os documentos da escola relacionados ao currículo e avaliação para identificar a proposta de trabalho deste ciclo, como também as observações, os questionários e as produções das crianças da turma selecionada em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita utilizando como referencial teórico principal os apresentados por Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky.

As informações foram agrupadas em eixos de acordo com os objetivos expostos compondo o conjunto com as hipóteses, verificando, portanto, os resultados obtidos e cotejando com o que está sendo proposto. Dessa forma os documentos referentes à política educacional, sendo eles do Programa Mais Educação que, inicialmente produziram as orientações curriculares e didáticas pertencentes ao “Programa Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento”. Posteriormente, a organização do currículo da cidade e orientações didáticas contribuem para a análise da seleção dos conteúdos e objetivos que estão sendo trabalhados em sala de aula pelos professores e professoras do ciclo interdisciplinar. As observações realizadas em sala de aula, por sua vez, agrupam informações sobre as práticas desenvolvidas e sua relação com o currículo, além de, junto com os resultados das avaliações externas, e internas propiciar condições para análise dos processos de avaliação desenvolvidos. As atividades dos cadernos dos alunos, também são uma fonte importante para analisar o nível de escrita dos alunos bem como o tipo de proposta de escrita desenvolvida pelos professores. Os questionários aplicados

e respondidos por alunos e professores da Unidade contribuem com indicadores sobre a percepção dos alunos sobre os professores e a escola, as práticas em cada ano do ciclo e no processo de transição do fundamental I para o fundamental II, além da visão dos professores sobre os alunos, bem como o mapeamento das concepções discentes sobre conceitos relacionados à leitura e escrita, e as questões voltadas para os processos de avaliação, relação com alunos e comunidade e interação do ciclo interdisciplinar. No ano de 2021, foi agregado aos instrumentos de análise as entrevistas realizadas pela plataforma Meet, as atividades postadas na plataforma Google Sala de Aula, bem como o material didático Trilhas de Aprendizagens.

Então as práticas de leitura e escrita e o processo de transição no ciclo interdisciplinar foram analisadas, com base nos documentos oficiais do Programa Mais Educação, do Currículo da Cidade, da organização da Unidade para o atendimento deste Ciclo, dos questionários, das observações de sala de aula, dos cadernos dos estudantes e material didático utilizado no período de ensino remoto, além da base teórica descrita no item sobre os conceitos parte do capítulo dois da pesquisa.

A caracterização da escola, que segue abaixo, contribui para alargar a visão sobre o ambiente que faz parte da pesquisa, sua estrutura física e de funcionários, considerando que os recursos também interferem nas condições das práticas desenvolvidas em uma Unidade Escolar.

#### **4.7 A escola selecionada**

A escolha da unidade escolar estava atrelada à aceitação da equipe gestora e dos professores, dessa forma depois de alguns contatos com as unidades, a EMEF se disponibilizou a participar da pesquisa. O primeiro contato com a Unidade foi no início de julho de 2018, quando relatei os objetivos da pesquisa e recebi orientação da direção que necessitava de autorização da diretoria de ensino para iniciar a observação. Os documentos foram enviados no final de agosto e em outubro recebi a autorização. Devido à demora em todo o processo no ano de 2018 a observação do quarto ano iniciou no mês de novembro e se estendeu até a primeira semana de dezembro; neste período os alunos já estavam sendo dispensados e participavam das aulas apenas aqueles que necessitavam de recuperação. A indicação do quarto ano a ser observado partiu da coordenação da Unidade, disse que a professora fazia um bom trabalho e era receptiva.

A escola que aceitou participar da pesquisa está localizada na zona leste da cidade de São Paulo. A criação da escola é de 19/05/1970, portanto uma Unidade com 50 anos de atuação.

Seguem alguns dados referentes à organização, estrutura e resultados de Avaliações Externas da Unidade Educacional segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, bem como informações sobre as professoras que fazem parte desta pesquisa.

A Unidade escolar possui a mesma equipe gestora desde 2011, formada por direção e dois assistentes. A coordenação pedagógica no início da pesquisa era exercida por dois professores de Ensino Fundamental II da mesma Unidade designados para a função, posteriormente foi assumida por coordenadores concursados. No grupo de professores de Ensino Fundamental II e Médio existem três profissionais com formação de licenciatura curta atuando na gestão da Unidade Escolar e no ensino fundamental I, todos os professores possuem licenciatura plena. De acordo com a quantidade de professores em cada disciplina, não existe defasagem de profissionais, isto é, a Unidade conta com todos os professores em cada área do conhecimento. Na tabela fornecida pela Secretaria Municipal de Educação, (tabela 7) não é possível saber quantos professores em módulo a Unidade possui, lembrando que o professor que faz parte do módulo de aulas da Unidade Escolar deve substituir o regente titular na sua ausência e quando não tiver substituição trabalhar com aulas compartilhadas, dividindo as responsabilidades pedagógicas com o professor regente, portanto de extrema importância na organização da Unidade.

Na ausência de professores para substituir eventuais faltas, a gestão escolar necessita organizar outras formas para que o aluno tenha o acompanhamento pedagógico. A coordenadora pedagógica da escola informou que o quadro de módulo não chega a atender as necessidades da Unidade, normalmente dois ou três professores para atender todo um período, dificilmente a escola possui um professor de módulo para cada disciplina ou em número suficiente para atender as necessidades do fundamental I.

**Tabela 7- Grau de formação dos funcionários da Unidade Escolar**

	Grau de Formação			Total de Profissional por cargo
	Ensino médio normal	Licenciatura Curta	Licenciatura Plena	
Gestão escolar	0	3	52	55
Diretor de escola	0	0	1	1
Coordenador pedagógico	0	0	2	2
Assistente de diretor de escola	0	0	2	2

Professor de educação infantil e ensino fundamental I	0	0	17	17
Professor de ensino fundamental II e médio - artes	0	0	3	3
Professor de ensino fundamental II e médio - ciências	0	0	5	5
Professor de ensino fundamental II e médio - educação física	0	0	4	4
Professor de ensino fundamental II e médio - geografia	0	0	4	4
Professor de ensino fundamental II e médio - história	0	0	3	3
Professor de ensino fundamental II e médio - inglês	0	0	4	4
Professor de ensino fundamental II e médio - matemática	0	3	3	6
Professor de ensino fundamental II e médio - português	0	0	4	4
Quadro de apoio	0	0	1	1
Total de profissionais por escolaridade	0	3	52	55

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas> - página pesquisada em 18 de maio de 2020

Desse total de professores apresentado na (Tabela 07), participaram da pesquisa três professoras do fundamental I, sendo a regente do quarto ano em 2018, a regente do quinto ano em 2019, e uma professora cuja turma não é foco da pesquisa, porém por ter sido organizada segundo as professoras com alunos com mais dificuldade, observei por um período de dois meses para analisar se existia alguma prática diferenciada com esta turma.

No ano de 2020 com a turma no sexto ano do ensino fundamental foi possível realizar observação apenas das aulas da professora de português, pelo fato do encerramento das aulas em decorrência da pandemia do Coronavírus. No período em que consegui realizar a observação no ano de 2020, apesar de ter feito contato com os professores de história, geografia e ciências, não foi possível fazer o acompanhamento de suas aulas, no momento em que estive

na escola para essa finalidade esses profissionais não se encontravam e acabei assistindo aula de professores que estavam fazendo a substituição.

Como já foi apresentado anteriormente, o perfil dos professores é formado por algumas informações a respeito da formação e experiência profissional que contribui para a análise das práticas desenvolvidas em sala de aula, sendo que um aspecto de análise dos dados da pesquisa é a questão da formação do professor e como essa formação interfere nas escolhas e práticas desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, apresento uma caracterização das professoras do fundamental I (Quadro 38) que foi o principal grupo da observação, uma vez que a observação das aulas dos professores do fundamental II durou apenas um mês. De acordo com o quadro abaixo, das três professoras que responderam questionário, duas possuem formação em pedagogia e uma professora, além da formação em Pedagogia, também possui graduação em História, aliás essa professora acumula cargo no período da manhã com turmas de Fundamental II e a tarde atua no Fundamental I. Durante as observações pude constatar que a professora que possui atuação também no Fundamental II desenvolve uma relação com a turma de forma diferenciada das duas professoras que atuam preferencialmente no Fundamental I. As professoras que desenvolvem suas atividades apenas com turmas do Fundamental I normalmente possuíam um “olhar” mais próximo com relação ao entendimento e dificuldades das crianças, enquanto a professora que também atua com o Fundamental II normalmente, no seu discurso, focava mais a responsabilidade do aluno no processo de ensino.

**Quadro 38 - Formação Acadêmica dos envolvidos na pesquisa.**

	Professora A – 2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C – 2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
Formação	Graduação em pedagogia Psicopedagogia (lato sensu)	Graduação e especialização em história e graduação em Pedagogia.	Graduação em pedagogia e pós- graduação em psicopedagogia
Tipo de Universidade	Universidade do Norte do Paraná	Privada	Privada

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

As professoras que participaram da pesquisa estão entre 40 a 50 anos de idade com experiência muito próxima no magistério em torno de 15 anos e todas acumulam cargos, seja na rede municipal de São Paulo ou na rede Estadual. Com exceção de uma professora que está na Unidade há 07 anos, as outras duas professoras estão na escola apenas há 04 anos. (Quadro 39)

**Quadro 39 - Experiência profissional e tempo de atuação na Unidade Escolar.**

	Professora A – 2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C –2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
Idade	49	41	51
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino
Estado civil	Casada	Casada	Casada
Cargo na PMSP?	Prof. Educação Infantil e Fundamental I	Prof. Ed. Infantil e Fund. I	Prof. Ed. Infantil e Fund. I
Acumula cargo?	Sim com a rede municipal de ensino em CEI.	Sim, rede estadual como PEB II	Sim, na mesma rede com o mesmo cargo.
Tempo de magistério?	14 anos	15 anos	15 anos
Tempo na unidade escolar?	07	04 anos	04 anos

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

É interessante notar, nos relatos (Quadro 40) sobre a escolha da Unidade e perspectiva de carreira, que todas escolheram a Unidade devido à localização próxima à residência e, para uma professora, o que motiva a permanência também é a localização. Apesar de duas professoras considerarem positiva a mudança de Unidade Escolar, todas num período de 15 anos de magistério atuaram em poucas Unidades da Rede Municipal, e o foco de trabalho, para duas das três professoras, é a sala de aula, sem perspectiva de atuar em outra função no magistério. Com relação à atuação das professoras, todas disseram que estão satisfeitas considerando as condições de trabalho, mostrando que fatores estruturais e de organização da rede interferem na avaliação que fazem sobre os resultados do seu trabalho, o que é mencionado na última pergunta quando relatam que necessitam de mais recursos, principalmente em TI (Tecnologia da Informação), diminuição de alunos por sala, falta de formações em serviço, materiais de qualidade e equipamentos para uma didática melhor.

**Quadro 40 - Professor: escolha da Unidade Escolar e perspectiva de carreira.**

	Professora A – 2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C –2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
Por que escolheu a unidade escolar?	Proximidade de casa.	Proximidade da residência.	Distância da residência e indicação de uma colega de trabalho.
Tem intenção de sair da escola?	Não, favorece a localização.	Sim	Sim
Já trabalhou em quantas escolas na sua carreira?	03 escolas	04 escolas	03 escolas contando com a prefeitura de Guarulhos
Considera positivo trocar de escola?	Não considero, pois entendo que conhecer os alunos ajuda muito em intervenções futuras e aprimoramento do conhecimento.	Sim, contato com outras gestões, práticas diferentes.	Sim, acho importante conhecer novas pessoas, espaços, turmas.
O que você planeja para sua carreira?	Dar aula até aposentar.	Dar aula até aposentar ou prestar concurso para coordenação ou direção.	Dar aulas até aposentar.
Sobre sua atuação você está?	Satisfeita dentro das condições oferecidas.	Satisfeita dentro das condições oferecidas.	Satisfeita dentro das condições oferecidas.
Falta alguma coisa para melhorar seu trabalho?	Acredito que tudo em qualquer situação ou profissão possa melhorar nada é absoluto, em nossa profissão estamos trabalhando com pessoas, com	Mais recursos, principalmente em TI, diminuição de alunos por sala.	Sim, falta mais formações em serviço, materiais de qualidade e equipamentos para

	diversidades culturais, sociais e econômicas, sempre estarei aprendendo.		uma didática melhor.
--	--	--	----------------------

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

A escolha da carreira (Quadro 41), aparentemente, está relacionada à concepção de que a licenciatura proporcionou ampliação do conhecimento teórico e social e da importância que a profissão tem na formação dos indivíduos.

#### **Quadro 41 - Professor: Motivos para a escolha da carreira e formação**

	Professora A – 2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C – 2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
O que levou a tornar-se prof. <sup>a</sup> ?	Tenho certeza que a escolha de minha profissão foi por grande influência de minha mãe, lembro de como ela contava histórias de como gostava de ensinar as crianças da sua pequena cidade no interior do estado da Bahia e até mesmo adultos que não sabiam sequer escrever seus nomes seus relatos eram apaixonantes, quando conseguiu retornar aos estudos decidi fazer pedagogia, e logo nos períodos de estágio fiquei encantada com os anos iniciais principalmente com alfabetização.	Amava brincar de escolinha	A experiência que tive no SEBRAE me trouxe uma experiência grandiosa e me remeteu a grandeza da sala de aula.
Ser prof. mudou sua vida?	Para melhor em muitos aspectos, porém mais significativo, questões que nos levam a pensar no papel da educação e suas transformações	Melhorou a visão de mundo, aperfeiçoamento, acesso às informações,	Sim, o contato com os alunos, transmitir conhecimento, valores, mostrar um mundo melhor e aprender com

	tendo em vista a emancipação do indivíduo, tendo como o conhecimento uma ferramenta poderosa de mudanças sociais, e a força de nossa influência na vida de cada um desses indivíduos.	enriquecem a forma de expressar, interagir e visão crítica	os alunos a realidade de cada um.
Pensou em outro tipo de graduação	Sim, psicologia	Administração e turismo	Sim, sou formada em administração de empresas.
Escolheria novamente a profissão?	Sim, pois ela traz possibilidades de atuação direta com o indivíduo.	Sim, é o que gosto de fazer.	Sim, é uma profissão de amor, onde aprendemos a olhar o outro de outras maneiras, valorizar cada gesto, sorriso e conquista.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

Outros elementos que compõem a apresentação da escola são os relacionados aos espaços (Quadro 42). A escola possui espaços próprios para atividades de apoio pedagógico, atendimento das crianças menores como, por exemplo, as turmas de primeiro ano com crianças na passagem dos cinco para os seis anos de idade, e uma sala de recursos multifuncionais utilizada para o desenvolvimento de diferentes projetos da Unidade Escolar. Além dos espaços descritos na tabela abaixo, a escola também conta com um parque para o desenvolvimento de recreação com crianças das séries iniciais.

#### **Quadro 42- Estrutura da Unidade Escolar.**

Laboratório de Informática	02
Pátio Coberto	02
Piso Cimentado	01
Quadra Coberta	02
Quadra Descuberta	03
Sala de Aula adaptada	20

Sala de Aula Emergencial	02
Sala de Aula Própria	19
Sala de Ed. Infantil Adaptada	01
Sala de Leitura	03
Sala Recuperação/Apoio Pedagógico	05
Sala Recursos Multifuncionais	03

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas> - pesquisa da página em 23 de março de 2020

As turmas estão organizadas em dois períodos e de forma mesclada entre fundamental I e fundamental II e pode mudar conforme cada ano letivo (Tabela 8). No ano de 2020 o ciclo interdisciplinar estava organizado na sua totalidade no período da manhã, o que contribui para a análise por não haver quebra entre períodos conforme acontece em muitas unidades escolares que organizam as turmas de fundamental I no período da tarde e as turmas de fundamental II no período da manhã. A escola participa do Mais Educação com atividades complementares e abre aos finais de semana para a comunidade. Do total das vagas oferecidas pela Unidade Escolar 317 são de alunos do ciclo interdisciplinar.

**Tabela 8 - Distribuição dos alunos por ano do ciclo**

	Total de Turmas	Vagas Oferecidas	Matrículas/ Encaminhamento	Média Atendimentos/ Turma
Ensino Fundamental	25	809	766	31
1º ano Fundamental	3	92	88	29
2º ano Fundamental	2	60	60	30
4º ano Fundamental	3	99	96	32
5º ano Fundamental	3	97	96	32
6º ano Fundamental	4	128	125	31
7º ano Fundamental	4	132	119	30
8º ano Fundamental	4	132	113	28
9º ano Fundamental	2	69	69	34

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/estatisticas> - página pesquisada em 18 de Maio de 2020.

Os dados das Avaliações Externas, também são um fator que compõe as informações sobre a Unidade pesquisada, tanto no que diz respeito a sua posição referente a rede a qual faz parte como também uma fonte importante que compõe junto com as avaliações internas as análises com relação aos aspectos das aprendizagens da leitura e escrita dos alunos.

De acordo com os dados abaixo (Tabelas 9 e 10), no ano de 2007 ocorreu uma alta taxa de reprovação no 5º ano do Ensino Fundamental, de 100% apenas 73,8% foram promovidos, bem como o índice da proficiência média aplicado conforme os resultados das avaliações externas também estava baixo, ficando em 164,1 apesar de que no ano de 2005 o índice de proficiência média ter sido ainda menor 157,7 a taxa de aprovação foi bem maior, lembrando que a proficiência é medida de acordo com uma escala que elenca quais habilidades os alunos teriam desenvolvidos naquele ano do ciclo. Também é possível perceber que nos anos finais do Ciclo que possibilitavam retenção, as taxas de reprovação são mais elevadas nos resultados dos 3ºs anos nos anos de 2007, 2015 e 2017 e nos 5ºs anos em 2007 e 2009. O IDEB evoluiu não atingindo a meta estabelecida apenas no ano de 2011. É importante ressaltar que o SAEB realiza avaliação nos anos finais de cada ciclo 5º e 9º anos do ensino fundamental e nos demais uma avaliação por amostragem. Em 2013 os dados referentes ao SAEB não estão disponíveis porque a Unidade não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

**Tabela 9 - IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>7</sup>**

Taxas de Aprovação							Saeb					Ideb100,		
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	P	Matemática		Língua Portuguesa			Ano	Meta	Valor
							Proficiênci aMédia	Proficiênci a Padronizad a	Proficiênci aMédia	Proficiênci a Padronizad a	N			
2005		94,3	98,6	100,0	99,0	0,98	166,3	4,1	157,7	4,0	4,01	2005		3,9
2007		95,7	89,7	95,5	73,8	0,88	187,1	4,9	164,1	4,2	4,52	2007	4,0	4,0
2009		98,2	97,0	99,1	86,4	0,95	201,9	5,4	173,9	4,5	4,98	2009	4,3	4,7
2011	95,3	97,8	-	92,8	93,4	0,95	190,0	5,0	173,6	4,5	4,75	2011	4,7	4,5
2013	99,1	98,5	97,9	93,4	94,4	0,97	-	-	-	-	-	2013	5,0	***
2015	98,4	97,3	85,2	98,4	95,8	0,95	211,8	5,8	203,9	5,6	5,71	2015	5,3	5,4
2017	96,9	97,4	88,7	98,2	98,4	0,96	220,7	6,1	207,9	5,8	5,96	2017	5,6	5,7

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola> – pesquisa da página em 23 de março de 2020.

O Ensino Fundamental II também apresenta um alto índice de reprovação ao final do ciclo, como pode ser observado na (tabela 10), nos anos de 2007, 2009 e 2013, com um dado, em 2015, nos 8ºs anos de reprovação de mais de 20% dos alunos matriculados naquele ano.

<sup>7</sup> P na tabela refere-se ao indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa do ensino; N é a média da proficiência em língua portuguesa e matemática, padronizada por um indicador entre a 0 a 10 dos alunos da escola, obtida em determinada edição do exame realizado no final da etapa do ensino. \* é igual ao número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados; \*\*\* sem média no Saeb (não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado)

Com relação ao IDEB esta etapa do ensino ao contrário do Ensino Fundamental I não conseguiu, ao longo dos anos, atingir as metas estabelecidas mantendo-se com avaliação 4,0.

**Tabela 10 - IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental**

Taxa de Aprovação						Saeb					Ideb		
Ano	6º	7º	8º	9º	P	Matemática		Língua Portuguesa			Ano	Meta	Valor
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	N			
2005	100,0	100,0	99,5	98,4	0,99	234,8	4,5	228,6	4,3	4,39	2005		4,4
2007	93,9	91,8	90,1	75,8	0,87	230,5	4,4	219,9	4,0	4,17	2007	4,4	3,6
2009	90,5	93,8	93,9	72,2	0,87	237,5	4,6	236,2	4,5	4,56	2009	4,5	3,9
2011	95,3	91,4	97,0	92,6	0,94	225,3	4,2	223,9	4,1	4,15	2011	4,8	3,9
2013	95,2	93,6	98,6	89,2	0,94	230,2	4,3	225,2	4,2	4,26	2013	5,2	4,0
2015	81,0	100,0	78,6	92,4	0,87	237,6	4,6	237,9	4,6	4,59	2015	5,6	4,0
2017	88,7	90,2	93,5	96,7	0,92	-	-	-	-	-	2017	5,8	*

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola> - pesquisado em 23 de março de 2020.

Analisando os resultados das tabelas referentes ao IDEB dos anos iniciais e finais (Tabela 11) do ensino fundamental e considerando que os níveis de proficiência praticamente não variam é possível considerar que de acordo com os níveis de escala do SAEB, os alunos da Unidade ficaram no nível 04 em português no ano de 2017.

**Tabela 11 - Escala utilizada na edição de 2013 da Prova Brasil**

Língua Portuguesa			
Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o nível 1	0 – 149 pontos	-----	-----
Nível 1	-----	200 – 224 pontos	225 – 249 pontos
Nível 2	150 – 174 pontos	225 – 249 pontos	250 – 274 pontos
Nível 3	175- 199 pontos	250 – 274 pontos	275 – 299 pontos
Nível 4	200 – 224 pontos	275 – 299 pontos	300 – 324 pontos
Nível 5	225 – 249 pontos	300 – 324 pontos	325 – 349 pontos
Nível 6	250 – 274 pontos	325 – 349 pontos	350 – 374 pontos
Nível 7	275 – 299 pontos	350 – 374 pontos	375 – 399 pontos
Nível 8	300 – 324 pontos	375 – 400 pontos	400 – 425 pontos
Nível 9	325 – 350 pontos	-----	-----

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/> - pesquisa de 21 de maio de 2020.

E no nível quatro a proficiência média dos alunos da Unidade em língua portuguesa se compõe dos seguintes elementos (Quadro 43):

**Quadro 43 - Descrição dos níveis de proficiência- Prova Brasil.**

Nível 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios.</li> <li>• Identificar o tema de um texto.</li> <li>• Localizar elementos como o personagem principal.</li> <li>• Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>
Nível 2	<p>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informações explícitas em contos.</li> <li>• Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.</li> <li>• Inferir características de personagens em fábulas.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.</li> </ul>
Nível 3	<p>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar informação explícita em contos e reportagens.</li> <li>• Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
Nível 4	<p>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.</li> <li>• Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.</li> <li>• Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.</li> <li>• Identificar assuntos comuns a duas reportagens.</li> <li>• Identificar o efeito de humor em piadas.</li> <li>• Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.</li> <li>• Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</li> </ul>

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas> - pesquisa da página em 21 de maio de 2020.

Outro instrumento de avaliação externa para análise são os resultados da Prova São Paulo (Quadros 44 e 45). Serão apresentados a seguir os resultados de 2018 e 2019, 4º ano e 5º ano respectivamente. Os resultados do ano de 2020 não foram divulgados pela Secretaria Municipal de Educação para análise em decorrência da prova ter sido realizada de forma remota.

**Quadro 44 - Resultado da Prova São Paulo 2018 - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar.<sup>8</sup>**

Abaixo do Básico (<150): 23.1%
Básico (>=150 e <200): 50%
Adequado (>=200 e <250): 19.2%
Avançado (>=250): 7.7%
Em Língua Portuguesa a distribuição dos alunos da turma nos níveis foi:
Abaixo do Básico (<135): 7.1%
Básico (>=135 e <185): 42.9%
Adequado (>=185 e <235): 35.7%
Avançado (>=235): 14.3%
E em redação os índices ficaram em:
Abaixo do Básico (<50): 7.7%
Básico (>=50 e <65): 23.1%
Adequado (>=65 e <90): 57.7%
Avançado (>=90): 11.5%
Fonte: SERAP.sme.prefeitura.sp.gov.br

No ano de 2019, os alunos agora no 5º ano do ensino fundamental novamente participaram da Prova São Paulo e apresentaram os seguintes resultados:

<sup>8</sup> Ver anexo I sobre as escalas da Prova São Paulo

**Quadro 45 -Resultado Prova São Paulo 2019.**

A turma do 5 ano B no ano de 2019 na Prova São Paulo de Ciências da Natureza, apresentou os seguintes resultados:
Abaixo do Básico (<175): 42.1%
Básico (>=175 e <225): 26.3%
Adequado (>=225 e <275): 31.6%
Avançado (>=275): 0%
Em Língua Portuguesa a distribuição dos alunos da turma nos níveis foi:
Abaixo do Básico (<150): 0%
Básico (>=150 e<200): 47.6%
Adequado (>=200 e<250):47.6%
Avançado (>=250); 4,8%
E em redação os índices ficaram em:
Quando a escola apresentou os dados da Prova São Paulo, ainda não tinha sido liberado os resultados da redação do 5º ano.
Fonte:SERAP.sme.prefeitura.sp.gov.br

Os dados da Prova São Paulo, referentes a Ciências da Natureza do 4º para o 5º ano apresentam um aumento significativo dos alunos no grupo abaixo do básico passando de 23.1% para 42.1% e por outro lado uma queda no nível básico de 50% no 4º ano para apenas 26.3% no 5º ano o que em parte pode ser explicado pelo fato de que no 4º ano 19.2% dos alunos estavam no nível adequado e no 5º ano 31.6% passaram para esse nível.

Os resultados de Língua Portuguesa da Prova São Paulo no ano de 2019 (Quadro 45), com a turma no 5º ano do ensino fundamental, apresenta uma evolução nos índices sendo que no 4º ano 7.1% da turma estava abaixo do básico e no 5º ano 0% abaixo do básico, o número do básico também foi elevado de 42.9% no 4º ano para 47.6% no 5º ano, o adequado de 35.7% no 4º ano para 47.6% no 5º ano, com queda no nível avançado de 14.3% no 4º ano para 4.8% no 5º ano. Considerando que na avaliação de redação no ano de 2018, com a turma no 4º ano conforme os dados apresentados (Quadro 44), boa parte da turma apresentava capacidades básicas de escrita.

Conforme (Quadro 46), as capacidades para o nível básico são os referentes aos itens 2 de cada eixo de análise.

**Quadro 46 - Critérios de Correção da Prova São Paulo 2018.**

NORMA PADRÃO	4	Plena utilização das convenções da escrita.
	3	Utilização satisfatória das convenções da escrita.
	2	Utilização razoável das convenções da escrita.
	1	Pouca ou nenhuma utilização das convenções da escrita.
COESÃO	4	Recursos coesivos utilizados de forma adequada.
	3	Poucas falhas e/ou repetições de elementos coesivos.
	2	Uso de recursos coesivos com repetição (ex.: “e”, “ai” e “então”).
	1	Recursos coesivos quase inexistentes.
COERÊNCIA	4	Domínio pleno e texto coerente.
	3	Domínio satisfatório e texto coerente com lacunas que não prejudicam a compreensão.
	2	Domínio razoável e texto coerente, com lacunas que prejudicam a compreensão.
	1	Texto com compreensão mínima.
GÊNERO	4	Domínio pleno, com apresentação de todos os elementos da proposta.
	3	Domínio satisfatório, com a apresentação de quase todos os elementos da proposta.
	2	Domínio razoável, com a apresentação de alguns elementos da proposta.
	1	Domínio incipiente, com a apresentação de poucos elementos da proposta.

	0	Fuga ao gênero textual.
TEMA	3	Abordagem completa.
	2	Abordagem incompleta.
	1	Abordagem tangencial.
	0	Fuga do tema.

Fonte: Revista Pedagógica/Prova São Paulo 2018

O mapeamento da escola é importante para mostrar as características da Unidade em que se deu a observação para o desenvolvimento desta pesquisa, apontando sua estrutura e profissionais envolvidos, bem como sua localização geográfica considerando os aspectos culturais e sociais que fazem parte do seu entorno. Trazer um pouco sobre a formação das professoras do fundamental I, que contribuíram para a coleta de informações da pesquisa, acredito ser relevante, uma vez que as práticas utilizadas por cada uma estão atreladas a sua formação inicial, bem como sua experiência decorrente da formação continuada ao longo de suas carreiras, são profissionais que possuem já alguma experiência, todas com ao menos dez anos de atuação na rede (Quadro 39). A formação dos professores do fundamental II não pode ser mapeada devido ao pouco contato que tive com esses profissionais no ano de 2020, porém no capítulo cinco será apresentado o resultado do questionário aplicado que aponta as concepções desses profissionais e como descrevem sua atuação. Os objetivos desta pesquisa, bem como as questões e hipóteses construídas só podem ser pensados considerando a realidade vivida pela escola e a relação desta realidade com o que está proposto nos documentos oficiais.

#### **4.8 – Organização da pesquisa**

O primeiro capítulo se refere ao mapeamento bibliográfico realizado em Universidades de referência como USP, UNICAMP, UFMG, UEL E PUC de São Paulo. O mapeamento foi realizado diretamente no banco das universidades considerando que dessa forma seria possível um registro mais adequado de informações para a pesquisa que o proporcionado por bancos maiores que podem não conter o registro atualizado ou mesmo algumas incorreções.

O segundo capítulo aborda os conceitos relativos à leitura e escrita estabelecidos no Currículo da Cidade e em outros documentos elaborados pelas políticas públicas que tratam da organização dos ciclos de aprendizagens, também são apresentados conceitos fundamentais

orientadores da pesquisa: de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesosistema e os processos de leitura e escrita utilizando como referencial teórico principal os conceitos apresentados por Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky.

O terceiro capítulo com o título: “Políticas: Organização escolar versus reformas educacionais e a formação do professor” aborda, com base na legislação educacional, a atuação da política educacional na configuração da escola. Essa questão é tratada desde século XIX para refletir sobre o forte processo de exclusão das camadas populares do processo de escolarização, em decorrência das poucas vagas, e a forte evasão e repetência e diante dessas questões, como ocorreu a ampliação do atendimento, já em meados do século XX, com discussões relacionadas a propostas de combate à evasão e repetência e seus desdobramentos com a configuração dos Ciclos nos dias atuais. A formação do professor, também discutida no contexto da política educacional no aspecto da profissionalização desde a criação da Escola Normal até a implantação das Universidades no início do século XX, teve por objetivo uma reflexão com relação às práticas desenvolvidas em sala de aula, considerando que o contexto da política educacional ao longo dos anos é muito importante para entendermos as práticas, uma vez que o profissional é fruto do seu tempo, de suas experiências decorrentes da prática e da formação e o processo formativo sempre reforçou a dualidade professor do fundamental I e o professor do fundamental II, característica importante para pensarmos o quanto é difícil romper com um modelo cristalizado.

O quarto capítulo aborda a definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa e análise e seleção da escola. A pesquisa é empírica e qualitativa, e os procedimentos selecionados são: a observação, uso de questionários para alunos e professores, além da análise dos documentos oficiais que tratam da organização dos Ciclos e do Currículo, bem como resultados de avaliações externas, no caso a Prova São Paulo. A escolha da escola dependeu unicamente da aceitação da gestão da Unidade Escolar, as observações tiveram início no ano de 2018, o período de observação da sala de aula ocorreu entre outubro a dezembro, até três vezes na semana, eram observadas de duas a três aulas do dia. Continuou em 2019 com início no final de abril e foi até o mês de dezembro, uma vez por semana, por aproximadamente 4 horas. E 2020 em decorrência da pandemia provocada pela COVID-19, as aulas foram suspensas a partir da segunda quinzena do mês de março, e o ensino passou a ser remoto, foi retomado em 2021 com aplicação de questionários, análise das atividades publicadas na plataforma Google Sala de aula e material didático Trilhas de Aprendizagens, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para ser referência no acompanhamento das atividades

remotas. A base teórica utilizada foi Bogdan e Biklen (1994), Adorno e Horkheimer (1978) e Philip J. Stone (1975).

O último capítulo apresenta os dados da pesquisa referente às observações e questionários aplicados com alunos e professores no período correspondido entre 2018 a 2021. As observações das aulas foram organizadas em capítulos com cenas para análise das práticas que envolvem os processos de leitura e escrita apresentando a rotina da sala de aula, das atividades diárias desenvolvidas, bem como dos processos de avaliação formal, do comportamento dos alunos e da relação professor e aluno.

## **CAPÍTULO 5 - A pesquisa com os alunos e professores: a sala de aula**

No ano de 2018 iniciei a pesquisa com alunos e professores com o objetivo de observar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo interdisciplinar (alunos do quarto ao sexto ano do ensino fundamental), bem como o processo de transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. A turma de quarto ano foi selecionada de acordo com orientação da coordenação pedagógica da Unidade escolar. O período de observação da sala de aula ocorreu entre outubro a dezembro, até três vezes na semana, eram observadas de duas a três aulas. Os cadernos dos alunos foram uma fonte que proporcionou informações das atividades desenvolvidas desde o início do ano letivo, a professora forneceu atividades de escrita, cadernos, livro didático e caderno da cidade do aluno e no final do ano apliquei uma atividade de escrita para os alunos.

No ano de 2019 as observações iniciaram no final de abril devido ao período de greve que ocorreu no começo do ano letivo em fevereiro e durou até início do mês de abril quando então retomei o contato com a direção e a coordenação pedagógica. No quinto ano os alunos estavam com uma nova professora que aceitou prontamente a continuidade da pesquisa. A observação aconteceu de abril a dezembro, uma vez por semana, por aproximadamente 4 horas. Logo de início, apliquei um questionário para os alunos com o objetivo de recolher informações relacionadas a conclusão do quarto ano e o que estavam achando do quinto ano, responderam o questionário 23 estudantes. Ao longo da observação tive contato com os cadernos dos alunos, livros didáticos, caderno da cidade do aluno e apliquei mais uma atividade de escrita organizada com base nas orientações de Berta Braslavsky do livro *Escola e Alfabetização* de 1993, e “Enseñar a entender lo que se Lee”, de 2005. No final de 2019, apliquei novo questionário para os alunos, com o objetivo de analisar a visão que possuíam referente ao 5º ano do ciclo interdisciplinar, uma vez que foi aplicado em novembro, próximo do fechamento do ano letivo. Este último questionário de 2019 foi respondido por 20 estudantes.

É importante ressaltar que na organização das respostas do questionário respondido pelos estudantes, muitas falas foram descartadas por registrarem apenas SIM, NÃO, NÃO SEI e LEGAL, além do fato de desconsiderar as respostas dos estudantes que não possuíam autorização para participar da pesquisa. Desta forma os quadros não abarcam a totalidade dos estudantes que responderam aos questionários.

Em 2020 as observações continuaram com a turma já no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, em decorrência da grade de aulas do fundamental II, foi necessário distribuir a observação em

dois dias da semana, com o objetivo de observar no mínimo uma aula de português, história, geografia e ciências, para acompanhar as práticas no ensino fundamental II com o objetivo de além das questões da leitura e escrita, também observar as questões relacionadas ao processo de transição do ensino fundamental I para o fundamental II.

Porém iniciado o ano letivo, as observações tiveram que ser interrompidas, a partir de 16 de março de 2020, devido ao início da pandemia provocada pelo vírus COVID-19, sendo que até esse período foi possível acompanhar apenas algumas aulas de português. Durante o ano de 2020 como o ensino permaneceu ao longo do ano letivo totalmente de forma remota não houve continuidade do acompanhamento da turma. No primeiro semestre de 2021 com a turma já no 7º ano do ensino fundamental, os alunos continuaram o ensino remoto e um rodízio foi implantado seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação, nesse momento poucos alunos frequentaram o ensino presencial.

No segundo semestre retomei o contato com quatro alunos de forma remota e posteriormente com a ampliação do atendimento presencial foi retomado o contato com a turma, porém a frequência dos alunos não era muito regular. Para dar continuidade a pesquisa apliquei um questionário para os alunos conforme já apresentado no capítulo anterior<sup>9</sup> para avaliar qual era a memória deles referente ao 4º e o 5º ano do ensino fundamental, bem como mapear alguns aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos de forma remota durante o 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, além dos aspectos voltados para o processo de transição.

Responderam ao questionário 10 alunos da turma participante da pesquisa desde 2018, e 12 alunos pertencentes a dois sétimos anos que não fizeram parte da observação. As respostas desse questionário fazem parte da análise dos dados da pesquisa que será apresentado neste capítulo, também servirá como fonte para compor a análise do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, o material didático Trilhas de Aprendizagens e a plataforma Google Sala de Aula.

Além do questionário, foi possível conversar com duas estudantes da turma durante o segundo semestre de 2021 pela plataforma Google Sala de aula, as conversas aconteceram uma vez por mês de julho a outubro. O objetivo era mapear como as estudantes estavam percebendo o processo de ensino realizado durante o período da pandemia.

É importante retomar o problema central dessa pesquisa que é um estudo referente à prática docente no Ciclo Interdisciplinar com o objetivo de analisar práticas de ensino da leitura e escrita, bem como a transição que ocorre dentro do ciclo interdisciplinar na passagem do 5º para o 6º ano. E com base neste objetivo apresento os relatos decorrentes das observações e

---

<sup>9</sup> Ver questionário aplicado para os estudantes do 7º ano página 214.

questionários, bem como uma reflexão referente a organização do material didático Trilhas de Aprendizagens e da plataforma Google Sala de Aula e algumas observações referentes às conversas realizadas pela plataforma Meet.

### **5.1 – Conceitos sobre alfabetização e ciclo interdisciplinar – o que pensam as professoras do fundamental I?**

A questão que permeou a pesquisa foi sobre quais efeitos teve a organização do ciclo interdisciplinar na proficiência da leitura e o domínio da escrita e, além desses fatores, se o Ciclo propiciou avanços nas questões que envolvem o processo de transição do Fundamental I para o Fundamental II. E desta questão, um aspecto de análise proposto foi qual o conceito de alfabetização possui o professor do ciclo interdisciplinar, as práticas de leitura e escrita e quais estratégias utiliza com foco na transição do fundamental I para o fundamental II.

Entre os anos de 2018 e 2019 foi possível mapear alguns conhecimentos, das professoras envolvidas, sobre o ciclo interdisciplinar e o processo de alfabetização. Embora todas as professoras que participaram da pesquisa possuam uma significativa experiência no magistério, em torno de quinze anos, nenhuma passou por qualquer tipo de formação relacionada à concepção pedagógica do ciclo interdisciplinar e não percebem alteração na sua organização, creditando seu funcionamento ao interesse do aluno ou dos professores que atuam nas aulas compartilhadas.

Apesar da alfabetização não ser foco do ciclo interdisciplinar, uma vez que os alunos nesta etapa já deveriam ter se apropriado da leitura e escrita, o conceito sobre o tema contribui para entender como são desenvolvidas as práticas de leitura e escrita no processo de formação dos alunos, considerando que existe uma parcela de alunos com defasagem significativa no processo de alfabetização. De acordo com as professoras envolvidas na pesquisa, o trabalho sistematizado com a leitura e escrita é realizado com base nas orientações do Currículo Da Cidade a partir do primeiro ano do ensino fundamental e o conceito de alfabetização está relacionado ao trabalho com conhecimentos prévios dos alunos, como parte do letramento, não apenas decodificação, mas compreensão dos textos e também o desenvolvimento de habilidades e competências da leitura e escrita.

O perfil dos professores do Ciclo Interdisciplinar (Quadro 47), que segue neste capítulo contribui para a reflexão com relação às práticas de sala de aula, considerando sua formação e trajetória profissional, elementos importantes para refletir sobre as “escolhas” pedagógicas no trabalho com a leitura e a escrita.

**Quadro 47 - Professor do Ensino Fundamental I: Concepção sobre Ciclo Interdisciplinar e processo de Alfabetização.**

	Professora A –2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C – 2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
Já passou por alguma formação referente ao ciclo interdisciplinar?	Não	Não.	Não.
O ciclo interdisciplinar contribui para melhorar a transição do fund. I para o fund. II	Não percebi grandes mudanças, apesar dos esforços com a docência compartilhada, os alunos ainda têm grande dificuldade de adaptação ao grande número de professores com pedagógicas diferentes, e não se dá atenção proporcional	Depende dos trabalhos desenvolvidos e principalmente do interesse dos alunos em aproveitar os estudos.	Em parte, acredito que sim, porém o sistema é bem complicado quando você tem que aprovar um aluno de um ano para o outro sem ele ter aprendido todas as competências previstas.
Qual conceito Possui sobre alfabetização?	A alfabetização é um componente do letramento, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança entenda o que lê, não basta apenas o convívio com o material escrito é necessário ter uma direção partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente.	Domínio da habilidade/competência leitura e escritora.	É um processo que você constrói junto com as crianças, utilizando seu conhecimento prévio e trabalhando com atividades significativas.
Quais conhecimentos uma criança precisa ter para ser considerada alfabetizada?	Não respondeu	Saber ler e escrever de forma clara, formação de um texto coeso e legível.	Saber ler e escrever.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

Embora as professoras apresentem um conceito amplo do processo da escrita relacionado ao trabalho com textos significativos para a criança, a ideia do desenvolvimento da escrita ao

longo do processo de ensino e aprendizagem não fica muito clara, aparentemente é discutida apenas a partir do que está estabelecido pelo currículo no primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com Braslavsky (2005), o período mais importante para o desenvolvimento da alfabetização é desde o nascimento até os oito anos de idade. Olhar para as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo interdisciplinar é pensar sobre esse longo processo de aprendizagem que resulta nas capacidades adquiridas nessa etapa do ensino. Então é necessário ter consciência sobre a trajetória de aprendizagem tanto escolar quanto não formal dos alunos para entender as necessidades educacionais envolvendo a leitura e a escrita e considerar essa trajetória nas práticas desenvolvidas em sala de aula

Apesar dos conceitos voltados aos processos de aprendizagem estarem relacionados à consideração dos conhecimentos prévios, letramento e atividades significativas, muitas das atividades desenvolvidas, conforme relatadas mais adiante podem estar relacionadas ao que Braslavsky (2005) considera uma interpretação arbitrária de Piaget com relação às fases de aprendizagem. Depois dos exercícios de prontidão incorporados na educação infantil e necessariamente no primeiro ano, foram incorporados exercícios de classificação, correspondência e serialização para que a criança estruture as conservações operativas que lhe permitirão elaborar, progressivamente em todos os domínios, a aprendizagem significativa. Segundo a autora, ainda hoje o conceito de maturidade e os exercícios de prontidão fazem parte das práticas de muitas escolas, apesar das análises de Vigotsky sobre a iniciação desde o jardim da infância dos processos de leitura e escrita a partir da interação social. E as dificuldades que surgem no processo estão mais atreladas ao indivíduo do que às questões pedagógicas, como segue (Quadro 48), para a pergunta: E o que dificulta a aprendizagem?

Aparentemente as respostas estão voltadas para fatores externos ao processo de ensino e aprendizagem tais como: interação com o meio em que vive e a relação com o ambiente, os recursos, a quantidade de alunos por sala de aula, a falta de comprometimento familiar, falta de estrutura social, o número grande de alunos nas nossas salas de aula, criança com problemas de estrutura familiar e ainda crianças com algum problema de saúde. Nesse aspecto faltou uma reflexão mais aprofundada a respeito da prática pedagógica referente ao trabalho com o texto, como por exemplo, aspectos do trabalho com as atividades de estrutura da língua tendo o texto como o eixo central do trabalho com a alfabetização, dos textos para as atividades de estrutura da língua, conforme aborda Magda Soares em alfabetização e letramento (2017).

**Figura 1: Alfabetização e letramento: o texto como eixo principal**



Fonte: SOARES, 2017, Alfabetização e letramento: o texto como eixo principal – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Gc0kb0ehcU>

**Quadro 48- Professor do Ensino Fundamental I - Conceitos sobre processo de ensino e aprendizagem.**

	Professora A – 2018	Professora B- 2019 (5º ano foco da pesquisa)	Professora C – 2019 (5º ano alunos com mais dificuldade)
O que dificulta o processo de ensino e aprendizagem?	As maiores dificuldades muitas vezes surgem a partir da interação com o meio em que vive e a relação com o ambiente	Os recursos, a quantidade de alunos por sala de aula, a falta de comprometimento familiar, falta de estrutura social.	O número grande de alunos nas nossas salas de aula. Criança com problemas de estrutura familiar (que ultrapassam nossas possibilidades). E ainda crianças com algum problema de saúde que a família não aceita ou apenas ignora.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de questionário aplicado com as professoras envolvidas na observação.

## **5.2 – Conceitos sobre leitura, escrita e ciclo interdisciplinar – o que pensam os (a) professores (a) do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar?**

Como relatado anteriormente a observação das práticas desenvolvidas no 6º ano do ensino fundamental foram prejudicadas devido a pandemia provocada pelo Covid-19, então as informações referentes ao fundamental II foram extraídas predominantemente do questionário aplicado para os professores no segundo semestre de 2020. O questionário, como já descrito anteriormente, foi organizado com questões em uma escala de gradação, as questões tiveram escalas de gradação diferentes, mínimo três e máximo seis níveis, sendo um o nível de menor relevância e o último sempre o de maior relevância.

O questionário foi respondido por dezessete professores, totalizando seis professores do fundamental I e 11 professores do fundamental II. Uma das questões foi referente ao tempo do magistério com a intenção de mapear o perfil dos professores e de acordo com as respostas todos os envolvidos na pesquisa possuem no mínimo dez anos no magistério.<sup>10</sup>

Vários aspectos foram abordados nesse questionário para tentar mapear alguns elementos que fazem parte das concepções e práticas dos professores do fundamental II relacionadas aos processos de leitura e escrita, bem como, sobre a organização do ciclo interdisciplinar.

Outra questão foi referente ao que levou à “escolha” da profissão docente, um aspecto que acredito ser de extrema relevância para pensar as práticas, como já foi discutido anteriormente, com base em Bourdieu, essa “escolha” nem sempre é motivada pelo interesse profissional, mas, muitas vezes pelas condições sociais dos sujeitos, considerando que os cursos de licenciatura são os mais acessíveis. Então, ponderando este fator, perguntei para os professores qual o motivo da escolha da profissão com as seguintes opções: cursei licenciatura por ser uma graduação acessível; selecionei uma área que eu tinha interesse, porém não pensava em ser professor e, cursei licenciatura porque desejava ser professor. De acordo com as respostas no primeiro item, dez professores disseram que o fator da licenciatura ser uma graduação acessível não foi importante para a seleção do curso, cinco professores apontaram alguma relevância e para dois professores foi um fator determinante. No segundo item nove professores manifestaram pouca relevância para a questão de escolher licenciatura, porém não pensavam em ser professor. Para cinco professores, esse item não teve nenhuma importância e para três professores foi de extrema relevância, ou seja, inicialmente não pensavam ser

---

<sup>10</sup> Ver questionário descrito no capítulo 4 p. 195

professor. No último fator analisado, sobre o desejo de ser professor desde o início da escolha da licenciatura, doze professores disseram que cursaram licenciatura porque desejavam ser professor, o que a princípio contradiz as respostas anteriores, o que talvez reflita uma afirmação do papel que exercem atualmente.

Parte importante desta pesquisa é a organização do ensino em ciclos e em específico o ciclo interdisciplinar. Sobre essa questão, o questionário apresentado para os professores trouxe elementos importantes com relação a concepção sobre o ciclo.

Um dos elementos pesquisados foi referente a estrutura do Ciclo na rede municipal. Foi perguntado sobre a concepção que os professores possuem a respeito da mudança na organização da rede municipal de dois ciclos para três ciclos de aprendizagens e se essa mudança foi: boa, porque diminuiu os espaços entre os ciclos; falha, porque a organização em dois ciclos era adequada; positiva, porque aproximou o ensino fundamental I do fundamental II. No primeiro item, do total dos dezessete participantes, treze responderam que teve pouca relevância a mudança para três ciclos, três apontaram muita relevância e um, nenhuma relevância. No segundo item, sobre ser falha porque a organização em dois ciclos era adequada, dezesseis registraram o nível 1 e um o nível 2, desta forma, entendemos que os professores acharam melhor a organização em três ciclos do que em apenas dois ciclos de aprendizagem e sobre ser positiva, porque aproximou o ensino fundamental I do fundamental II, quatorze disseram ser muito relevante e três com pouca relevância.

O questionário também abordou a concepção dos professores sobre o planejamento dos conteúdos considerando a organização em ciclo. Para oito professores, os aspectos socioculturais são muito relevantes na organização do planejamento, sete atribuem pouca relevância e para dois professores não possui nenhuma relevância. Sobre a organização do planejamento ser realizado em agrupamentos por área do conhecimento ou por ano do ciclo, onze professores assinalaram que não consideram esse aspecto importante para a elaboração dos conteúdos e seis responderam pouco importante. Com relação ao envolvimento do coletivo dos professores no planejamento, isto é, se deveria envolver todos os professores do ciclo de aprendizagem, a este item nove responderam muito relevante, quatro disseram não ter nenhuma relevância e quatro assinalaram pouca relevância. Ao mesmo tempo que os professores apontam ser necessário um planejamento envolvendo todos os professores do ciclo, isto é, do 4º ano ao 6º ano, logo na sequência relatam as dificuldades para que isso ocorra, uma vez que nem todos participam dos horários coletivos que é o principal momento de discussão entre os professores.

Foi perguntado sobre o planejamento, se os momentos destinados para tal finalidade, ocorre nos horários coletivos para discutir a seleção de conteúdo; nos horários coletivos

abordando propostas didáticas e de avaliações; se não participam das discussões sobre planejamento porque não participam dos horários coletivos. No primeiro tema abordado, para oito professores pesquisados se discute a seleção dos conteúdos escolares, no segundo aspecto, onze professores apontaram as questões que envolvem as propostas didáticas e de avaliação com pouca relevância, e três professores disseram que raramente participam de alguma discussão devido ao fato de não fazerem parte do horário coletivo.

Perguntado se o ensino organizado em ciclos de aprendizagens promoveu mudanças positivas na organização do ensino e ajudou a melhorar o desenvolvimento das aprendizagens escolares, oito professores veem esse fator com pouca relevância, três com baixa relevância e seis disseram ter muita relevância. Para nove professores, os ciclos não interferem no interesse da aprendizagem com a eliminação da reprovação escolar, cinco acreditam que têm alguma influência e três professores disseram que os alunos perderam o interesse pelos estudos devido à falta da reprovação escolar. Sobre o processo de transição do fundamental I para o fundamental II, sete professores responderam que o ciclo é muito relevante para melhorar esse processo, nove professores assinalaram que o ciclo possui pouca relevância, um professor considera que não tem nenhuma relevância. Nesse conjunto de questões vemos que a organização do ensino em ciclos de aprendizagem ainda não é um consenso entre os professores, que apesar de não apontarem o fim da repetência como um fator preponderantemente negativo, também não assinalam que acreditam na proposta pedagógica como um elemento que de fato avançou com relação a organização seriada do ensino.

Outro elemento do questionário foi referente aos aspectos que envolvem o desenvolvimento da vida escolar do aluno. Para oito professores a família possui pouca importância, para cinco professores a participação da família na vida escolar não teve relevância e para quatro professores a participação da família é de extrema importância para o desenvolvimento da vida escolar do aluno. Também foi questionado sobre a influência dos professores com a adoção da organização do trabalho interdisciplinar para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para sete professores esse aspecto possui pouca relevância, seis professores apontaram que não possui relevância e apenas quatro professores assinalaram como muito relevante, mas por outro lado, nove professores disseram ser muito relevante a organização do ciclo interdisciplinar, uma vez que, contribuiu para melhorar a transição do fundamental I para o fundamental II, seis professores consideram que o ciclo interdisciplinar não favorece essa transição e dois pessoas atribuíram pouca importância para esse aspecto da organização do ciclo.

Nas questões descritas acima, aparentemente os professores creditam mais à escola o papel de conseguir que os alunos participem das atividades escolares, provavelmente porque encontrem dificuldades para efetivar a participação familiar no acompanhamento da vida escolar dos estudantes e por outro lado, o trabalho interdisciplinar não é visto como um instrumento que favoreça esse acompanhamento, reforçando um trabalho individual do professor com seus alunos, apesar da maioria apontar que o ciclo interdisciplinar contribua para minimizar as questões que envolvem o processo de transição do fundamental I para o fundamental II.

Também foi abordado no questionário a concepção do professor sobre a aprendizagem do aluno. Três fatores foram perguntados para os professores: 1) se estava relacionado ao interesse do aluno e a participação da família; 2) a relevância dos aspectos socioculturais e 3) a organização do trabalho pedagógico. Para a primeira questão, oito professores manifestaram que não tinha relevância, cinco pouca relevância e quatro muita relevância; na segunda questão, sete professores disseram que os aspectos socioculturais possuem baixa relevância, para seis professores pouca relevância e quatro professores registraram como muito relevante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. No terceiro e último item sobre este aspecto, nove professores se posicionaram dizendo que a organização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem, para seis professores tem pouca relevância e dois professores acreditam que não tem nenhuma importância no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Chama a atenção como o fator aspectos socioculturais, continua aparecendo com baixa relevância na organização do trabalho do professor ao mesmo tempo que a organização do trabalho pedagógico é muito importante, então coloco uma pergunta: Quais elementos são considerados para a organização desse trabalho pedagógico?

Como a organização da rede em ciclos já vem de longa data, uma questão pertinente foi sobre a formação oferecida para os professores da rede sobre o trabalho organizado no sistema dos ciclos de aprendizagem e em específico relacionado ao ciclo interdisciplinar. De acordo com os professores as formações ocorrem predominantemente na Unidade Escolar, sendo que nove professores assinalaram esse item, sete disseram que também ocorre pela Diretoria de Ensino, conforme orientação da Secretaria Municipal da Educação, e apenas três professores apontaram que acontece apenas de forma impressa, com os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação.

Parte fundamental desta pesquisa são as concepções referente a leitura e a escrita. O professor do ensino fundamental II não é professor alfabetizador, porém é preciso pontuar que algumas crianças têm chegado ao sexto ano do ensino fundamental com defasagens

consideráveis no processo de ensino e aprendizagem que requerem intervenções mais específicas do professor do fundamental II para que a criança continue avançando no processo de ensino e aprendizagem, desta forma, retomando o conceito da leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, documento base na elaboração do currículo da Secretaria Municipal da Educação, bem como, os elementos do currículo da cidade para o ciclo interdisciplinar, abordado no capítulo sobre os conceitos sobre leitura e escrita, a questão inicial foi sobre o entendimento do professor do sexto ano do ensino fundamental sobre o processo de alfabetização. Com base nas respostas do questionário, três professores disseram que conhecer os padrões da escrita, dominar as regras ortográficas e de gramática são muito relevantes no processo de alfabetização, três apontaram pouca relevância e onze, baixa relevância. Para um professor saber ler e organizar um texto de forma que o leitor entenda o assunto desenvolvido apesar de problemas com ortografia e gramática contempla a alfabetização, seis professores acham que este item possui baixa relevância e dez professores registraram pouca relevância para esta questão. De acordo com treze professores, a alfabetização contempla um processo de reflexão que envolve o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa, quatro professores veem esse fator com pouca relevância. Veremos mais adiante que, apesar do trabalho com a leitura e a escrita ser descrito pela maioria como um processo de reflexão a ser desenvolvido de forma significativa, muitas das atividades desenvolvidas basearam-se em leitura e interpretação de textos de livros didáticos.

Sobre as atividades de leitura, três itens foram elencados para tratar de quais atividades devem ser priorizadas pelo professor: 1) leitura realizada pelo professor de textos do livro didático; 2) leitura realizada pelo professor com base em diferentes gêneros literários e 3) leitura realizada pelo aluno dos textos do livro didático e diferentes gêneros. Na primeira questão, quatorze professores responderam que não é relevante a leitura de textos do livro didático e três, pouco relevante. No segundo item, dez professores apontaram como muito relevante a leitura realizada pelo professor com base em diferentes gêneros literários e sete, como pouco relevante. No terceiro, três disseram ter baixa relevância, sete professores apontaram pouca relevância e sete professores muita relevância. Apesar do livro didático não aparecer como mais relevante na organização do trabalho, nas observações e atividades dos cadernos dos alunos, esse é o principal referencial de trabalho utilizado em sala de aula.

Os processos de avaliação das atividades de leitura também foram investigados. Foi apresentado para o professor três possibilidades de avaliação: 1) verificar se o aluno possui dificuldade para realizar a leitura; 2) aferir se o aluno é proficiente na leitura e 3) avaliar se as atividades de leitura contribuem para a reflexão da escrita. Com relação ao primeiro item, das

dificuldades para realizar a leitura, oito professores disseram que não tem relevância, oito apontaram que possui pouca relevância e um professor disse que é muito relevante. No segundo item, relacionado à verificação da proficiência na leitura, oito professores registraram pouca relevância, para seis professores nenhuma relevância e três professores, muito relevante. Com relação a contribuição do desenvolvimento da leitura com a reflexão da escrita, quatorze professores disseram que é muito relevante uma avaliação das atividades de leitura com esta finalidade, três professores apontaram baixa relevância e para um professor essa questão possui pouca importância.

Com relação aos instrumentos de avaliação mais adequados para o acompanhamento da competência leitora do aluno, a leitura individual realizada pelo aluno aparece como baixa relevância para oito professores, cinco disseram que é muito relevante e quatro assinalaram pouca relevância neste item. A leitura compartilhada apresentou bastante divergência, sendo que cinco registraram baixa relevância, sete pouca relevância e cinco muita relevância no uso dessa estratégia como instrumento de avaliação da leitura. As atividades de reflexão da escrita aparecem como um item mais relevante para sete professores, pouco relevante para seis professores e com baixa relevância para quatro professores.

Ainda tratando da leitura, outro aspecto abordado foram as práticas para que os alunos avancem na apropriação da leitura. Na escala de 1 a 5 sendo 1 menos relevante e 5 mais relevante, a questão referente ao trabalho de ampliar o repertório do aluno para facilitar a fluência leitora, cinco professores registraram a escala 5, sete a 4, quatro professores registraram a escala 3 e um professor a escala 2. Vemos que para a maioria dos professores pesquisados do fundamental II, este item é bastante relevante. Seguindo a mesma escala, os professores responderam a respeito da importância de investigar o que o aluno já sabe relacionado ao assunto selecionado a fim de uma apropriação mais segura do texto. Essa questão ficou bem dividida entre os professores, sendo que seis se posicionaram na escala 5, três na 4, três na escala 3 e cinco na escala 2. Esse resultado aponta que talvez essa não seja uma prática utilizada pela maioria dos professores.

Mais três aspectos foram analisados relacionados às práticas desenvolvidas para que os alunos avancem na apropriação da leitura, sendo eles: a utilização da correção no momento da leitura de possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos; o incentivo da leitura em atividades fora do ambiente escolar; e a apresentação de técnicas de leitura para os alunos. Com relação ao primeiro item, treze professores responderam numa escala de 1 a 3 o nível 1, demonstrando que corrigir o aluno durante a leitura não é uma prática que costumam utilizar, dois professores responderam o nível 2 e dois professores responderam o nível 3, significando então uma ação

importante no acompanhamento das atividades de leitura. O segundo aspecto analisado, referente ao incentivo da leitura com atividades fora do ambiente escolar, também não teve uma predominância de respostas, seguindo o conceito da escala de gradação, um professor se posicionou na escala 1, dois professores na escala 2, quatro professores na 3, seis professores na 4 e quatro professores na escala 5. E no último item deste grupo, a apresentação de técnicas de leitura para os alunos, sete professores apontaram que não veem como uma prática relevante, se posicionando na escala 2. Os demais professores dividiram-se ficando três na escala 1, quatro na escala 3, um na escala 4 e dois na escala 5.

Uma outra questão relevante para entender as práticas desenvolvidas em sala de aula foi perguntar sobre a concepção do professor referente a finalidade das atividades de leitura: 1) leitura para apresentar e explicar o conteúdo escolar; 2) utilização da leitura para favorecer a compreensão da escrita; 3) a leitura para ampliar o repertório dos alunos. Numa escala de 1 a 3, dezesseis professores responderam a escala 1, afirmando que as atividades de leitura não têm finalidade para apresentar ou explicar o conteúdo escolar, e um professor disse que a leitura nos momentos de explicação do conteúdo escolar é sua principal referência. No segundo item quatorze professores registraram a escala 2, dois professores a 3 e um professor a 1, então o uso da leitura enquanto um instrumento para favorecer a compreensão da escrita não aparece com grande importância na concepção dos professores e, por outro lado, no último item perguntado sobre ampliar o repertório dos alunos, quatorze disseram ser muito relevante e três registraram pouca relevância na escala 2.

Com relação a frequência das atividades de leitura, numa escala de 1 a 3, quinze professores disseram ser importante a realização da leitura diariamente em sala de aula respondendo a escala 3 e dois professores a escala 1. De uma a três vezes por semana, dezesseis professores responderam a escala 2 e um a escala 1 e no mínimo uma vez por semana, quinze professores responderam a escala 1 e dois professores a escala 2, desta forma, o trabalho com a leitura aparece como uma rotina em sala de aula.

Sobre as estratégias para promover a leitura, cinco itens foram perguntados: o primeiro foi referente a priorizar técnicas de leitura e onze professores assinalaram a escala 1, quatro a escala 2, um professor a escala 3 e um professor a escala cinco, desta forma não é uma estratégia relevante para a maioria dos professores; no segundo item, referente à leitura inicial realizada pelo professor, sete disseram ser muito relevante posicionando-se na escala 5, cinco na escala 4, dois na escala 3, dois na escala 2 e um na escala 1; O terceiro item voltado para a Leitura em voz alta realizada pelo aluno, de acordo com as respostas dos professores, aparentemente é uma prática pouco utilizada, sendo que um professor registrou a escala 1, dois professores a escala

2, sete professores a escala 3, quatro professores a escala 4 e três professores a escala 5; o quarto item tratava sobre a leitura silenciosa realizada pelo aluno, também uma prática não muito utilizada pelos professores de acordo com o questionário, três professores responderam a escala 1, oito professores a escala 2, três professores a escala 3, um professor a escala 4 e dois professores a escala 5; o último item foi referente a leitura compartilhada, com base no questionário, este é um fator que apresenta um pouco mais de relevância para os professores, sendo que sete professores responderam a escala 4 e quatro professores a escala 5, os demais quatro professores a escala 3, um professor as escalas um e dois respectivamente.

Ainda relacionado a leitura, outro tema abordado foram os suportes utilizados, se textos dos livros didáticos, diferentes gêneros textuais e textos significativos para os alunos considerando os aspectos culturais e sociais da comunidade escolar. Sobre o uso de textos dos livros didáticos, apenas um professor o posicionou como muito relevante na sua prática, quatorze disseram não ter relevância, registrando a escala 1 e dois professores, a escala 2. No trabalho com diferentes gêneros textuais, de acordo com os dados do questionário, onze professores assinalaram ser muito relevante e seis professores responderam a escala dois, com pouca relevância. Na utilização de textos significativos para os alunos, cinco professores apontaram ter muita relevância, nove, pouca relevância e para três professores, baixa relevância com registro na escala 1.

Na leitura desses dados, percebe-se que não existe um consenso maior sobre o trabalho com a leitura, o trabalho é mais individualizado e realizado de acordo com as concepções de cada professor, talvez reflexo de falta discussão coletiva nos momentos de planejamento e formação, dado que precisaria ser mais aprofundado com observações presenciais.

Além das práticas voltadas para a leitura, também as práticas relacionadas à escrita foram investigadas. O primeiro aspecto abordado foi referente a concepção dos professores com relação às atividades de escrita voltadas para a verificação do entendimento dos conteúdos desenvolvidos. Neste item, numa escala de gradação de 1 a 3, sete professores disseram que não tinha relevância, registrando o nível 1, sete professores registraram o nível 3 com muita relevância e três professores o nível 2 com pouca relevância. Vemos então que um número significativo atribui importância na organização das atividades de escrita como verificação dos conteúdos desenvolvidos.

Outro aspecto foi sobre o uso das atividades de escrita para avaliar se o aluno tem domínio das suas convenções. Neste quesito, onze professores apontaram pouca relevância, (nível 2), cinco professores baixa relevância (nível 1) e apenas um professor disse que é muito relevante (nível 3), e por último neste grupo de questões, foi abordado o uso da escrita para aferir o

processo de reflexão sobre a organização da língua escrita e de acordo com os professores, para nove deles, esta é uma concepção muito relevante (nível 3), cinco responderam que não veem esse fator como importante (nível 1) e três disseram que atribuem pouca relevância. Apesar de nove professores responderem que para eles a organização das atividades de escrita voltadas para aferir o processo de reflexão sobre a organização da língua escrita é muito importante, a soma do nível 1 e nível 2, também apresenta um número significativo de professores que atribui pouca relevância na organização das suas práticas.

Um outro tema abordado foi sobre o formato das atividades, este item foi investigado com base em cinco elementos, o primeiro deles é sobre as atividades de escrita voltadas para questões de interpretação de texto. As respostas foram bastante diversificadas, sendo que doze disseram atribuir pouca relevância, desse total, nove registraram nível 2 de graduação e três professores o nível 3, cinco professores disseram que é um fator relevante na organização das atividades, sendo dois no nível 4 e três no nível 5 de graduação dessa questão. O segundo tema apresentado foi se as atividades de escrita são relacionadas à produção que expresse compreensão do texto. Para onze professores esse é um fator com muita relevância e seis professores disseram que não atribuem importância no uso desse tipo de conceito na organização das suas atividades. O terceiro item foi sobre a atividade de escrita voltada para elaboração de redação sobre um assunto específico. Onze professores disseram atribuir pouca relevância nesse tipo de organização, e seis professores classificaram como uma atividade de grande relevância, portanto, uma atividade que deve ser recorrente nas práticas desenvolvidas em sala de aula. O quarto fator, relacionado à atividade de escrita, relaciona-se a cópia de textos da lousa ou livro didático. Neste quesito quinze professores registraram com baixa relevância nível 1 e dois professores nível 2, caracterizando que nenhum professor do grupo pesquisado costuma utilizar a cópia como um instrumento para desenvolver a escrita. E o quinto aspecto foi sobre a organização de atividades de escrita que envolvam reflexão sobre a escrita. Onze professores disseram ser muito relevante nível 5, um professor registrou nível 4, dois professores nível 3, dois professores nível 2 e um professor nível 1. Vemos então que cinco professores somando os níveis do um ao três não consideram importante atividades de escrita que favoreçam a reflexão sobre a escrita.

Apesar de muitos professores, nos cinco pontos abordados, assinalarem certa preocupação com a escrita num contexto de produção que proporcione reflexão, e não apenas o uso mecânico da escrita, considerando o total das respostas não existe um consenso do coletivo a respeito, muitas divergências aparecem no processo de graduação da importância de cada atividade. Este é um aspecto que a princípio chama a atenção para pensar como os

professores que trabalham em uma mesma turma, realizam atividades com objetivos bem diferenciados.

Também foi analisado o tempo destinado às atividades de escrita com autonomia. Três pontos foram avaliados, de uma a três vezes na semana, a cada quinze dias e no mínimo uma vez por mês. No primeiro item, de uma a três vezes por semana, doze responderam que é muito importante desenvolver atividades de escrita autônomas, isto é, aquelas que não estão relacionadas à localização de informação, um professor registrou baixa relevância e quatro professores registraram o nível 2, compatível com pouca relevância. Na segunda pergunta, a cada quinze dias, doze professores assinalaram que deve acontecer de forma rotineira, três destacaram como pouca relevância na elaboração das atividades e dois professores com baixa relevância e no mínimo uma vez por mês, quatorze disseram não ter relevância, dois acreditam ser relevante e um pouco relevante.

Outro tema da pesquisa com os professores foram os processos de avaliação da escrita. Se para avaliar a escrita as atividades estão mais voltadas para questões de interpretação de um texto, redação e organização de pesquisas ou atividades que proporcionem reflexão sobre a escrita. No quesito atividades que envolvem questões de interpretação de texto, nove professores responderam ter baixa relevância, quatro professores pouca relevância e quatro professores muita relevância. Na organização de atividades de redação e organização de pesquisas, sete professores registraram pouca relevância, seis professores baixa relevância e quatro professores muita relevância e para as atividades que proporcionem reflexão sobre a escrita, nove professores disseram que é um fator de muita relevância, seis professores de pouca relevância e dois professores de baixa relevância.

Com relação às estratégias utilizadas nas práticas voltadas para o desenvolvimento da escrita, seis pontos foram abordados: correção individual das atividades desenvolvidas pelos alunos com foco na ortografia, gramática e organização textual; correção coletiva de uma produção textual; comparação entre diferentes gêneros; solicitação de reescrita de um texto; considerar aspectos socioculturais para a construção de textos com significado e explicação com registro na lousa de técnicas voltadas para o desenvolvimento da escrita.

De acordo com as respostas dos professores, as estratégias são bastante diversificadas. No primeiro item, sete professores apontaram o nível 1, cinco professores o nível 2 e dois professores o nível 3, desta forma registrando como uma estratégia pouco utilizada. Apenas dois professores apontaram o nível 6 e um professor o nível 5, atribuindo maior relevância às atividades com foco na ortografia, gramática e organização textual.

No próximo item, a correção coletiva de uma produção textual, três professores apontaram o nível 1, dois professores o nível 3 com menor relevância, seis professores o nível 4, cinco professores o nível 5 e um professor o nível seis, elevando a relevância na escolha desse tipo de atividade.

A comparação entre diferentes gêneros, também foi bem diversificada, sendo que, um professor atribuiu nível 1, dois professores nível 2, e quatro professores nível 3, por outro lado, cinco professores registraram o nível 4, três, o nível 5 e dois, o nível 6.

A estratégia da reescrita, muito utilizada no fundamental I, no fundamental II os professores utilizam de forma fragmentada, sendo que um professor atribuiu nível 1, três professores, nível 2, totalizando três professores dizendo que não é uma forma relevante na sua organização do trabalho, mas 14 professores elegeram como muito importante, sendo que cinco professores registraram o nível 4, três, o nível 5 e seis, o nível 6, atribuindo maior relevância na utilização da estratégia.

Outro item, considerar os aspectos socioculturais para a elaboração de textos com significado para o aluno, três professores disseram que é um aspecto de baixa relevância atribuindo nível 1, três professores, nível 2 e um professor, nível 3, cinco professores atribuíram nível 5 e 6 respectivamente, então dez professores apontaram maior relevância neste item e sete professores uma relevância menor.

Ainda sobre as estratégias, foi perguntado sobre a explicação em lousa de técnicas para o desenvolvimento da escrita. A maioria dos professores atribuiu baixa ou pouca relevância para o uso de técnicas para trabalhar a escrita, dois professores o nível 1, quatro professores o nível 2 e oito professores o nível 3, totalizando quatorze professores dizendo que não é um aspecto importante na organização das atividades de escrita, e três professores assinalaram entre as colunas 4, 5 e 6 que registram maior relevância na organização da prática.

O último aspecto abordado sobre a escrita foi referente ao entendimento do professor referente às práticas para que os alunos avancem no processo, apresentado seis itens para seleção, sendo eles: correção das atividades no caderno do aluno, registrando seus erros e acertos; correção coletiva realizada em lousa das atividades com a finalidade de registrar erros e acertos; solicitação de reescrita a partir da correção de uma atividade; atividades de reflexão sobre a escrita; intervenção do professor no processo da escrita e elaboração de atividades significativas de escrita.

Com relação à correção das atividades no caderno dos alunos, treze professores registram nível 1 com baixa relevância, três professores, nível 2 e um professor, nível 4. A correção coletiva realizada em lousa das atividades com a finalidade de registrar erros e acertos,

foi um item com maior dispersão das respostas, um professor registrou nível 1, sete professores, nível 2, cinco professores, nível 3, dois professores, nível 5 e dois professores, nível 6. Dessa forma, treze professores afirmam que este é um fator com baixa ou pouca relevância enquanto quatro professores atribuíram uma maior relevância para a utilização dessa prática em suas aulas.

A solicitação da reescrita a partir da correção de uma atividade também é uma prática que encontra diversidade nas opiniões dos professores, a maioria dos professores apontaram baixa ou pouca relevância para essa prática, dois registraram nível 1, quatro, o nível 2 e oito, nível 3, totalizando quatorze professores neste grupo. Dois professores assinalaram nível 4 e um professor nível 5, totalizando três professores. Vemos então que uma prática que é utilizada com maior frequência no fundamental I, perde importância na organização das atividades dos professores do fundamental II.

As atividades voltadas para ampliar a reflexão sobre a escrita aparecem com grande relevância para os professores do fundamental II, sendo que sete responderam o nível 5 e seis, o nível 4, quatro professores se dividiram entre os níveis de baixa relevância, sendo um professor no nível 1, dois professores no nível 2 e um professor no nível 3. O mesmo acontece com as atividades que envolvem intervenção do professor no processo da escrita, a maioria registrou maior relevância sendo sete professores no nível 4, cinco professores no nível 5 e dois professores no nível 6, apenas três professores registram o nível 3. Por fim, a elaboração de atividades significativas de escrita encontra um consenso maior no grupo, treze professores registraram nível 6, dois professores, nível 5 e um professor, nível 4, apenas um professor, o nível 2.

Com base nas respostas do questionário aplicado para os professores do fundamental II é possível fazer algumas considerações sobre as práticas de sala de aula como também a concepção que possuem sobre a organização do ensino em ciclos. Um aspecto é que por envolverem professores de áreas diversificadas, as concepções parecem bem dispersas, em decorrência das diversidades das trajetórias formativas desses sujeitos, que muito se distanciam em relação ao que se espera de noções fundamentais ao trabalho com a leitura e produção textual nas diversas áreas do conhecimento. Outro é que o professor não percebe o ciclo como um elemento que dificulta o processo de ensino e aprendizagem em decorrência da eliminação da repetência a cada ano escolar, porém também ainda não existe uma apropriação do conceito do ciclo de aprendizagem, uma vez que o trabalho aparece de forma individualizada, e em consequência desse trabalho individualizado as práticas de leitura e escrita são divergentes. Apesar dos professores falarem que o ciclo interdisciplinar contribui para o processo de

transição do fundamental I para o fundamental II, a falta de um trabalho coletivo não aponta como isso acontece de fato, aparentemente o ciclo interdisciplinar não conseguiu unir fundamental I e fundamental II.

### **5.3 – Relatos de observação – turma 4º ano do Ensino fundamental.**

Como já foi exposto anteriormente a observação da turma do quarto ano do ciclo interdisciplinar iniciou-se no segundo semestre de 2018, já próximo ao final do ano letivo, mesmo assim foi possível reunir muitos elementos para análise desse início do ciclo. Além das observações, os cadernos foram um material muito relevante para o registro das práticas, bem como, as atividades avaliativas que foram disponibilizadas pela professora. No decorrer das observações, tive a oportunidade de conversar com a professora que sempre estava disposta a fazer relatos sobre como foi o desenvolvimento da turma ao longo do ano. De acordo com a professora, a frequência média dos alunos durante todo o ano letivo esteve em torno de 25 alunos.

Também é importante apresentar o espaço da sala de aula, para pensar na organização do ambiente pedagógico. A sala de aula é equipada com uma televisão que normalmente fica trancada dentro de uma caixa, segundo a professora para evitar vandalismo, nas paredes da sala estão dispostos alfabeto, números e também um cartaz com as aulas da semana (Quadro 49), sendo que esta organização poderia sofrer alteração conforme a necessidade do conteúdo, porém é necessário atender a grade de aulas da semana orientada conforme portaria específica.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Ver Anexo II - Portaria Grade Curricular do Município de São Paulo – Anexo I da Portaria nº 6571, de 25 de novembro de 2014.

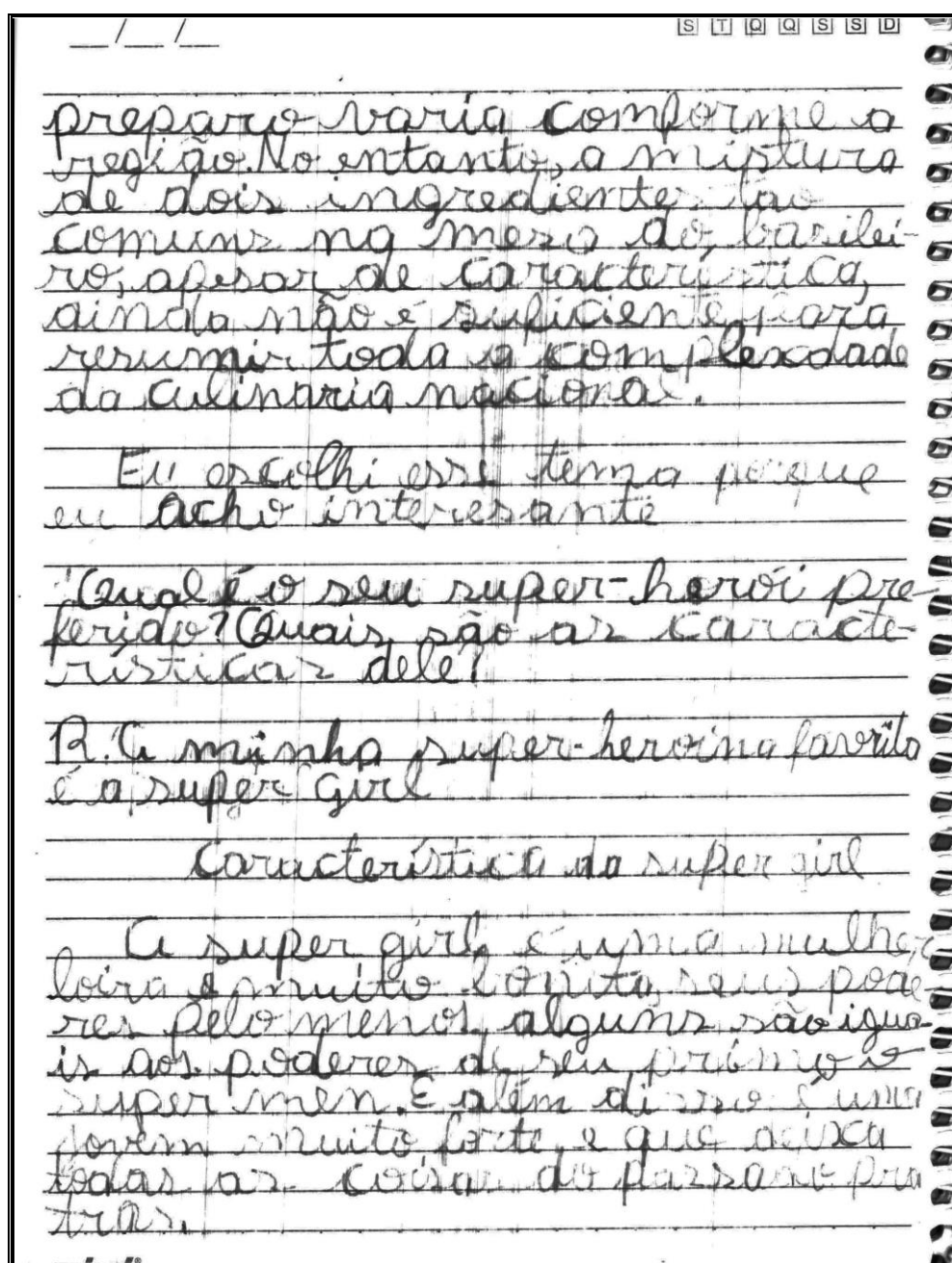
**Quadro 49 - Quadro de aulas da turma do 4º ano do ciclo Interdisciplinar – 2018.**

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português	Português	Português	Ed. Física	Matemática
Português	Português	Ciências	Matemática	Matemática
Matemática	Geografia	Matemática	Português	Informática
Matemática	Inglês	Geografia	Português	Geografia
Projeto	Inglês	História	História	Ciências
Ed. Física	Artes	Sala de Leitura	História	Ciências

Fonte: Elaboração da autora conforme informações dispostas em sala de aula.

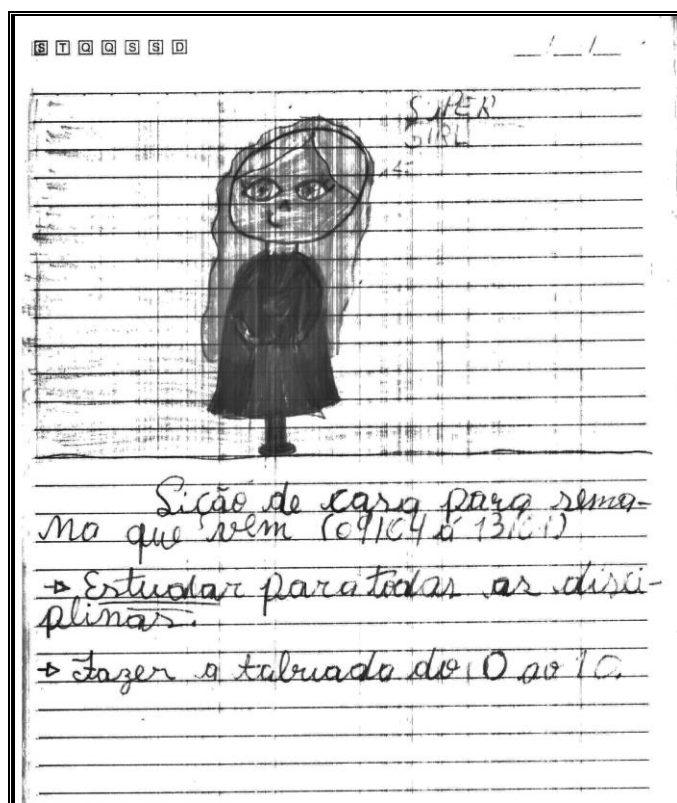
Com base nas observações dos cadernos dos alunos é possível destacar que no início do ano letivo de 2018 as atividades estavam voltadas mais para questões gramaticais, como por exemplo, completar com “g”, “gue” e ‘gui’, ditado de palavras com “r” e “rr”, completar com esa ou eza, completar utilizando adjetivos. No final de fevereiro os alunos tiveram como lição de casa escrever um texto sobre qual era seu herói favorito, descrevendo suas características. Para fazer a atividade os alunos receberam uma sequência de questões: a) em que super herói você se reconhece?; Por que?; O que você faria se fosse esse super herói?; e por fim criar o seu próprio super herói (Figuras 1 e 2). Então, para desenvolver uma escrita autônoma os alunos precisavam seguir um roteiro pré estabelecido, segue abaixo exemplos da elaboração dessa escrita.

Figura 2 - Produção Escrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar: Tema - "Qual seu herói favorito".



Fonte: - Produção de texto – Escrever sobre qual super-herói gostaria de ser – Atividade selecionada do Caderno do Aluno – 4º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 3 - Produção Escrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: "Qual seu herói favorito."**



Fonte: - Produção de texto – Escrever sobre qual super-herói gostaria de ser – Atividade selecionada do Caderno do Aluno – 4º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do ano, as atividades com texto estavam voltadas para leitura e interpretação, reescrita, desenhar algo que representasse a história e muitas vezes como um detonador de uma atividade envolvendo alguma questão gramatical ou de uso de pontuação, como por exemplo, copiar um texto substituindo espaços vazios por sinal de interrogação, exclamação, vírgula, dois pontos, ou exercício sobre sinônimo e antônimo, substantivos, uso do plural.

Outra forma recorrente de atividade com texto era apresentar modelos para que depois os alunos pudessem desenvolver um texto. Foram trabalhados modelos de textos informativos e ficha técnica, mas a principal produção desenvolvida pelos alunos foi a reescrita de contos ou fábulas. A reescrita normalmente era realizada em duplas, o que aliás parecia uma forma de trabalho em que os alunos estavam bem adaptados, uma vez que, organizavam-se rapidamente nas duplas. Além das atividades realizadas nos cadernos, outras foram feitas para compor um portfólio. Os textos utilizados para o portfólio foram: Rapunzel; O patinho feio; O gato de botas; João e Maria e Cinderela, (Figuras 3 a 7).

Figura 4 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2018.

O patinho feio

Era uma vez, uma pata que estava esperando seus filhotes. Quando nasceram, a pata após chocar os ovos, se deparou com um deles muito diferente, mas como ele era seu filhote ela ignorou a sua aparência, e deu o mesmo amor para todos.

Seus irmãos rejeitaram e não brincavam com ele, todos da floresta não gostaram dele por ele ser diferente, e com isso surgiu o apelido: patinho feio. Certo dia o patinho resolveu fugir de lá, sem ter, o que comer e onde ficar. Um dia o patinho ao se preguiçar, estava andando muito distraído, quando ouviu alguém chamando por ele. O patinho muito curioso foi até lá e viu um grupo e um deles disse:

- Juntai-se a nós.
- Ela não sou diferente de vocês?
- Pelo contrário você é um ganso como nós.

E o patinho super feliz se juntou a eles e conseguiu uma nova família.




Figura 5 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Rapunzel – 2018.

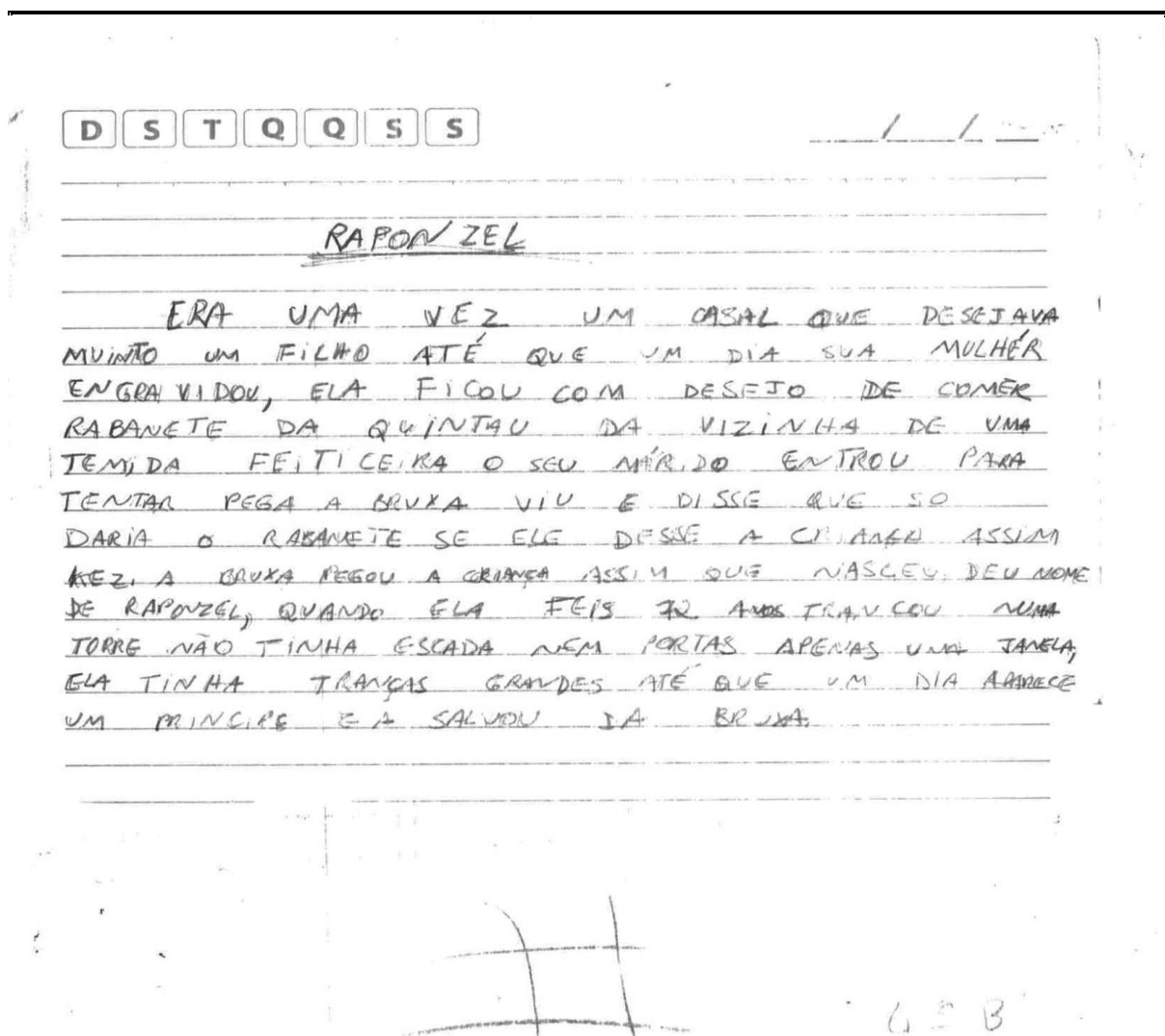
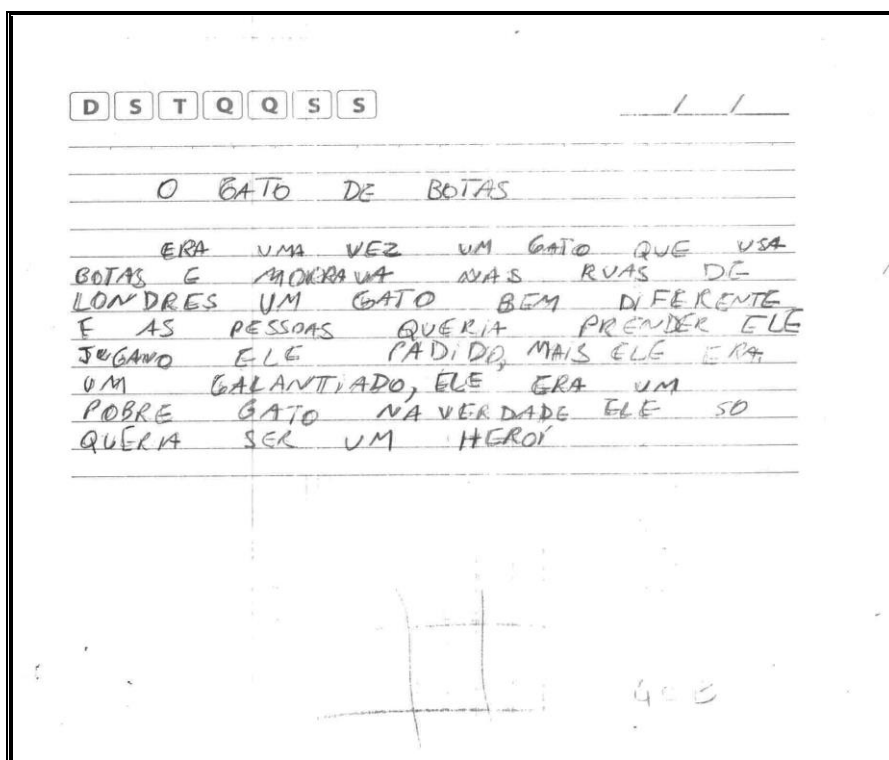
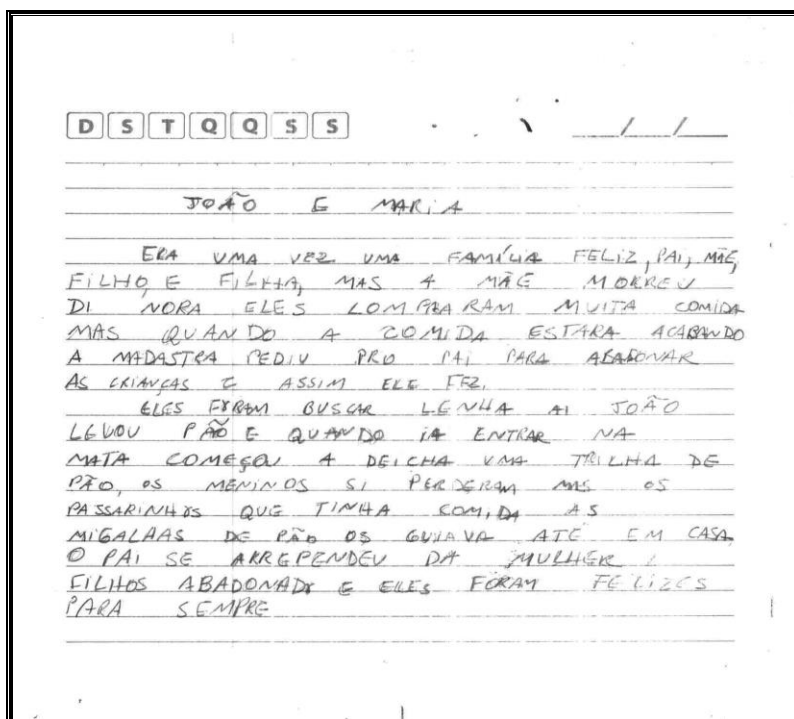


Figura 6 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: O gato de botas, 2018.



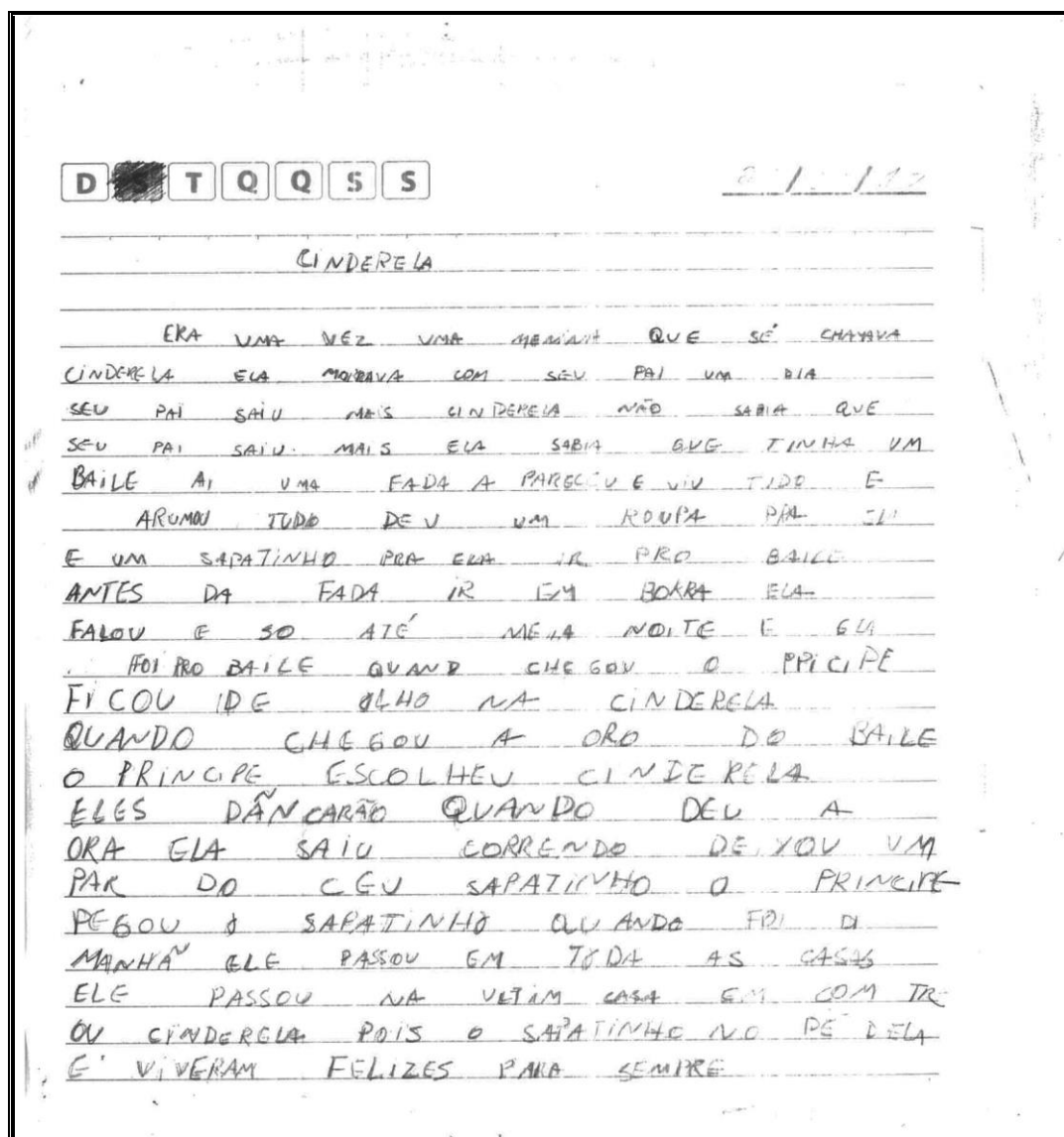
Fonte: Caderno de aluno – 4º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2018

Figura 7 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: João e Maria - 2018.



Fonte: Caderno de aluno – 4º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2018

Figura 8 - Atividade de Reescrita - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Cinderela - 2018.



Fonte: Caderno aluno - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2018

É importante ressaltar que os gêneros não devem ser trabalhados como modelos apenas, proporcionando apenas uma apropriação superficial da escrita. Uma sequência didática pode contribuir para o aprofundamento do tema tratado, ampliando a capacidade de reflexão para o desenvolvimento da escrita. Por exemplo, os alunos sabem algo sobre os contos em suas origens? Os contos, em sua essência, não eram destinados às crianças. Eram histórias que narravam os destinos dos homens, suas dificuldades, sentimentos, crenças no sobrenatural. As narrações ocorriam em campos de lavouras, reuniões sociais, espaços em que adultos se reuniam. Originalmente construídos para o universo adulto, a partir da “descoberta da infância”, passam a sofrer adaptações no sentido de contemplarem as necessidades das crianças, bem como de sua vida imaginária. Na forma como hoje são conhecidos, surgiram na Europa,

especialmente na França e Alemanha, no final do XVII e XVIII (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Na literatura que inaugura o conto de fadas como gênero, a movimentação das mulheres foi primordial. O que chamamos conto de fadas é um produto literário do século XVII. A moda dos contos de fadas foi instituída pelas mulheres. Esse termo “Conto de fadas” foi inventado por uma condessa chamada Madame Marie-Catherine d’Aulnoy, utilizando simbolicamente a imagem das fadas, seres encantados, justamente para falar de histórias de magia e encantamento, que eram tratadas com refinamento, ao estilo do final do século XVII. O termo ficou e nos acompanha até hoje. (VENTURA, 2021)

Outras questões: O que são fábulas? Para que servem? De onde se originaram? Fábulas são histórias curtas que apresentam uma moral ou lição, animais com características humanas. Essas narrativas registram as experiências e o modo de vida dos povos.

Segundo Marcos Bagno (2006), fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas. Este caráter universal da fábula se deve à sua ligação íntima com a sabedoria popular. Pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina com uma lição de moral. Até hoje, quando terminamos de contar um caso, acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final da narrativa dizendo: “moral da história”... Da tradição das fábulas nos vem o hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática. A moral de algumas fábulas acabou se tornando provérbios. É o caso dos provérbios “quem desdenha quer comprar” ou “quem ama o feio bonito lhe parece”.

A ampliação do conhecimento que envolve uma determinada escrita, contribui para a reflexão, resultando em uma produção mais qualificada.

Além das atividades dos cadernos dos alunos, apresento também relatos de observações realizadas ao longo da pesquisa que apontam alguns elementos para análise das práticas desenvolvidas em sala de aula. Segue o primeiro relato de observação da sala de aula (Cena 1).

## Cena 01

### Aula do dia 28 de novembro de 2018

Finalizada a parte de matemática, a professora iniciou o Caderno de Ciências da Natureza.

Solicitou que os alunos se organizassem em duplas, o que foi feito rapidamente, demonstrando que já estavam acostumados com essa organização. A professora iniciou sua fala e pediu que os alunos abrissem o caderno na página 49. Leu o título e perguntou se era familiar para as crianças.

Os alunos responderam que sim, já tinham utilizado na lição de casa e em uma prova.

A professora posteriormente solicitou que uma aluna iniciasse a leitura do texto.

**A aluna fazia uma leitura com um tom muito baixo de voz. Durante a leitura a turma começou a conversar e a professora pediu para reiniciar a leitura. A professora interrompia em alguns momentos para corrigir a leitura com relação a pontuação e entonação. Cada criança começou a ler uma frase. Outro aluno leu muito baixo, nesse momento a professora não solicitou que retornasse a leitura.**

**Com outro aluno a professora solicitou que retornasse três vezes a leitura, porque estava colocando um “não” que não existia na frase, mudando seu sentido. A sala se manifestou demonstrando pouca paciência com o erro do colega, corrigindo sua leitura.**

Alguns alunos liam sem seguir a orientação da professora, adiantando a leitura do texto.

Finalizada a leitura, a professora perguntou qual era o assunto do texto?

Um aluno respondeu que o texto tratava dos satélites.

Outra aluna respondeu que era sobre quanto tempo o satélite leva para dar volta na Terra.

Outra aluna disse que o objetivo do texto era tratar das características da Terra.

Outro aluno disse que era sobre os quilômetros de distância.

Em alguns momentos a professora solicitava que o grupo ficasse em silêncio para ouvir as respostas.

A professora deu por finalizada essa pergunta e fez outra sobre qual era o gênero do texto?

**Uma aluna que fica sentada nas últimas carteiras ao fundo da sala disse que era informativo, porém a professora estava prestando atenção em algumas conversas paralelas da turma, e não ouviu a resposta da aluna.**

**As crianças falavam ao mesmo tempo e não ficou claro qual era o gênero do texto porque logo em seguida a professora solicitou que eles respondessem as perguntas do texto das páginas 50 a 56 e não concluiu a discussão.**

Enquanto os alunos respondiam às questões, a professora ficou andando entre as fileiras para orientar e ver se estavam fazendo a atividade.

**Apesar de estarem sentadas em duplas, muitas crianças faziam a leitura individual e respondiam individualmente sem discussão com o colega.**

Em uma das duplas, fazia parte uma aluna que tinha chegado à escola em agosto que de acordo com a professora era pré silábica, isto é, conhecia o alfabeto, mas tinha dificuldade de formar sílabas. Durante algum tempo essa aluna apenas olhava para o livro, demorou para que a colega começasse a ler junto com ela.

Num total eram 18 questões que tinham que ser respondidas pelos alunos.

Enquanto os alunos estavam fazendo a leitura em voz alta, foi possível perceber que tinham dificuldade para ler números, principalmente na casa dos milhões e bilhões.

Dessa (Cena 1), é possível apontar algumas questões relacionadas à estratégia de leitura que aparentemente foi utilizada para verificar a fluência leitora, era fragmentada e existia correção por parte da professora, faltou organização que garantisse a participação dos alunos e a finalização da atividade de forma que todos compreendessem o que estavam fazendo naquele momento. O trabalho com o livro didático estava relacionado a leitura do texto do capítulo e atividades de interpretação e de gramática. As disciplinas de geografia, ciências e história, eram organizadas inicialmente com uma leitura de texto, atividades de interpretação e acrescentava-se algumas pesquisas referentes a assuntos específicos dessas disciplinas.

## Cena 02

### Aula dia 29 de novembro de 2018

Nesse dia chegou material novo. Caderno da Cidade, Saberes e aprendizagens de português, matemática e ciências, porém o de português não era suficiente para todos da turma. A professora entregou e deixou que os alunos olhassem por um tempo.

**Depois retomou atividade de ciências. Solicitou que as crianças lessem um texto que haviam redigido sobre os planetas. Uma aluna fez a leitura do seu texto, depois a professora perguntou para a turma se tinha algum problema de concordância no texto.**

A aluna tinha escrito “mais maior”, a professora perguntou para a turma qual seria a forma correta de escrever e passou para a próxima atividade que foi corrigir lição de casa. Poucos alunos haviam feito a lição de casa, apenas DUAS realizaram a atividade por completo. O restante não tinha feito. A professora saiu da sala para buscar um planetário que tinha sido elaborado por um aluno do oitavo ano. Com o planetário na sala a professora perguntava sobre os nomes dos planetas.

**Os alunos costumavam responder todos ao mesmo tempo de forma tumultuada, dificultando a compreensão das respostas. A professora encerrou a atividade e solicitou que escrevessem uma carta escolhendo um planeta e a carta tinha que ser direcionada para alguém da família.**

Durante a aula a professora precisa interromper sua explicação devido a conversa dos alunos sobre assuntos que não estavam relacionados à aula. Dizia que iria encaminhar para a direção àqueles que não paravam.

Depois da orientação sobre a escrita da carta ser sobre um planeta e estar direcionada para alguém da família, algumas crianças faziam perguntas sobre: Qual planeta poderia utilizar na carta e se poderia escrever para a avó. Outras orientações foram dadas para escrever a carta.

A professora retomou as orientações: destacar pontos interessantes e curiosidades do planeta; você está no planeta, como foi seu passeio naquele planeta?

Quando um aluno perguntava alguma informação sobre um planeta, a professora solicitava que olhasse o texto do caderno do aluno e deixou na lousa informações sobre os tamanhos dos planetas.

**Conforme as crianças terminavam, a professora perguntava quantas linhas utilizaram e quantos parágrafos tinha a carta.** Enquanto os alunos faziam a atividade da carta, a professora orientou a aluna que é pré silábica para que ela conseguisse fazer. Tentou que a aluna retirasse algumas informações do texto, ajudando com a leitura, apontando com o dedo. Essa aluna escreve sem segmentação, a professora orientou também sobre os espaços entre as palavras. Enquanto a professora não tinha conseguido dar uma orientação a aluna estava copiando o texto do livro para não ficar sem fazer nada.

A professora solicitou que os alunos iniciassem a leitura das suas cartas próximas ao intervalo. Um aluno começou a ler, EU não consegui entender a leitura.

A (Cena 02) reforça a falta de organização didática para a realização de uma atividade de leitura, já apresentada na cena 01. Todos os alunos falam ao mesmo tempo, não conseguem seguir as orientações da professora e o desenvolvimento da atividade de escrita estava centrado na organização do texto, com relação aos parágrafos ou a forma correta de escrita de alguma palavra. A leitura para a problematização do conteúdo do texto não aparece na atividade, bem como o desenvolvimento da atividade é comprometido, muitos alunos não realizam a atividade proposta e não ocorre uma intervenção da professora.

Durante o ano letivo o trabalho de produção de texto foi realizado utilizando diferentes modelos (Figuras 8 a 11), tais como: descrição de um acontecimento; relatos sobre assuntos diversos como o bullying e festa junina; com base na leitura de uma história os alunos reescreviam o final; escrita de receita culinária; descrição de um super-herói; escrever uma reportagem, conforme alguns modelos abaixo. A seleção das atividades teve como critério a apresentação de diferentes escritas dos alunos, com o objetivo de apresentar o nível de aprendizagem da turma relacionada à produção escrita, bem como a seleção de texto desenvolvida pelos professores para o trabalho com os estudantes.

**Figura 9 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema Bullying - 2018.**

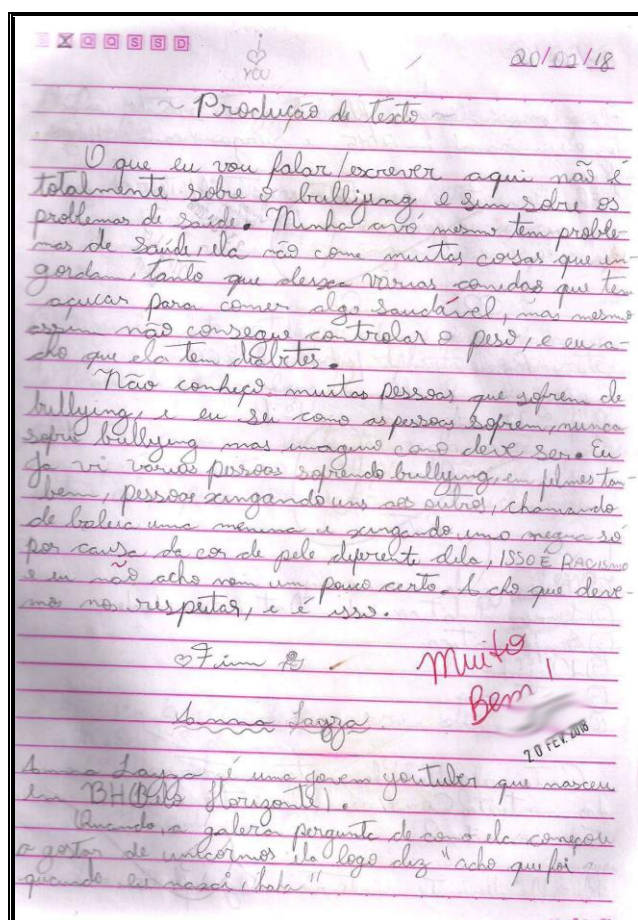
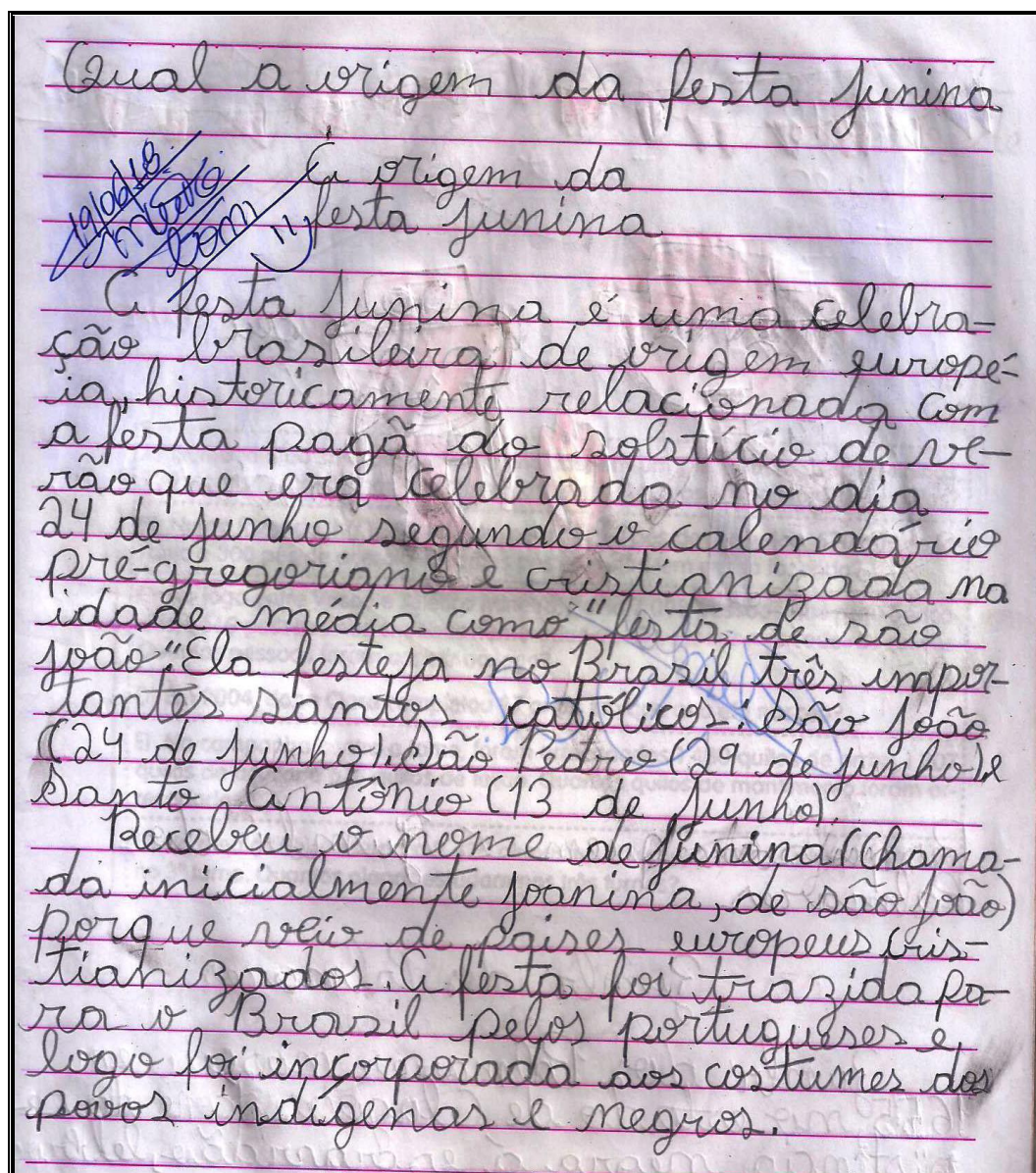
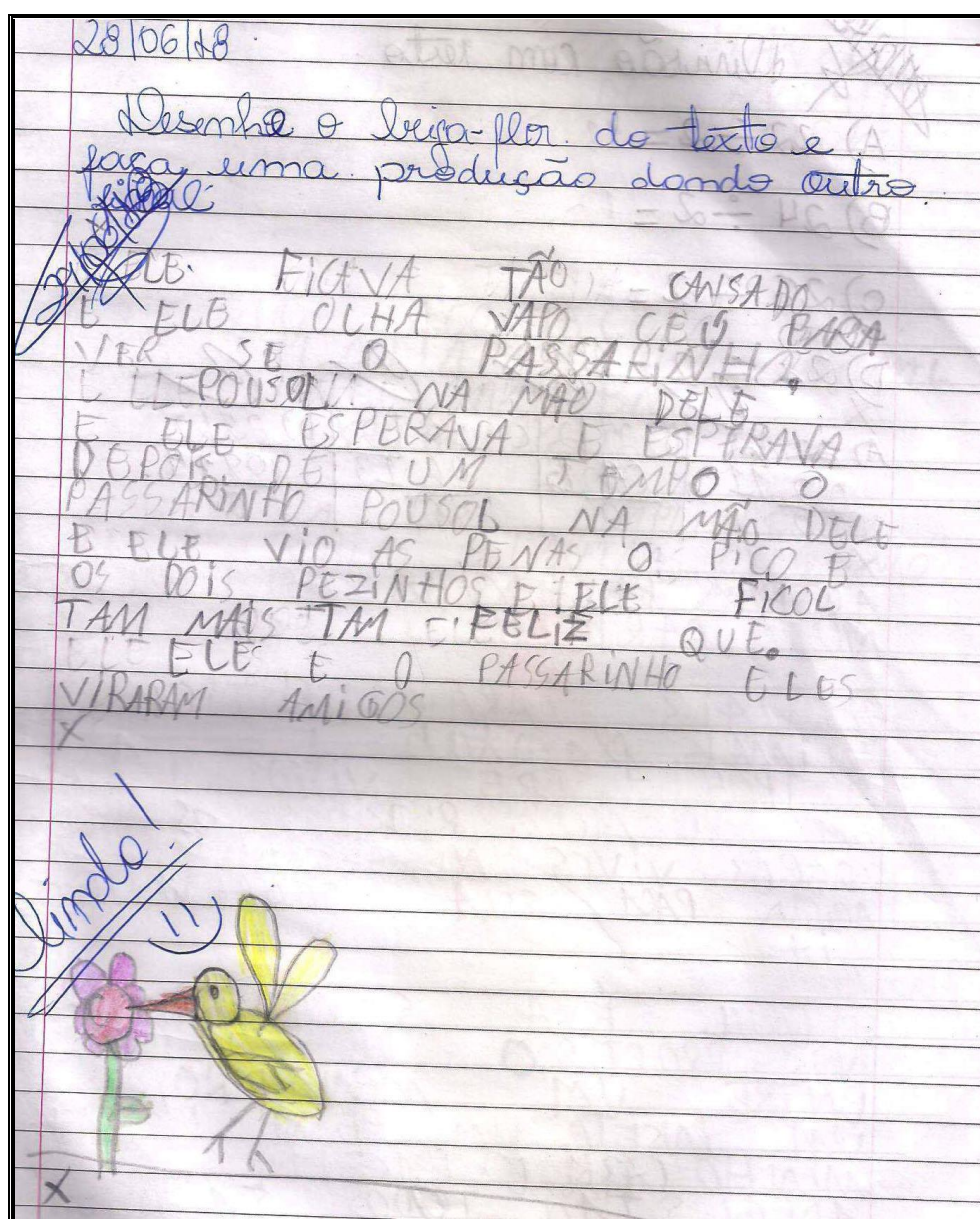


Figura 10 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Qual a origem da festa junina? - 2018.



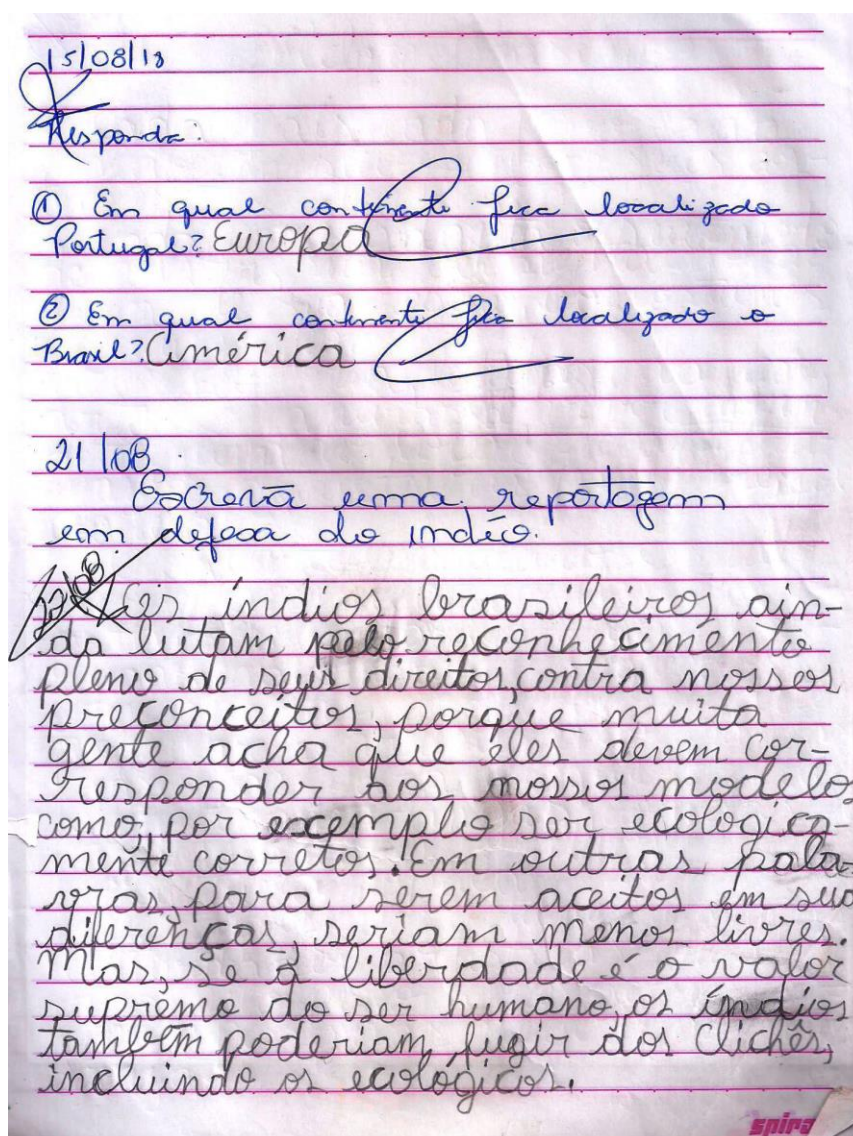
Fonte: Caderno de aluno do 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2018

Figura 11 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Desenhe um beija-flor e faça uma produção de texto.



Fonte: Caderno de um aluno do 4º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2018

**Figura 12 - Produção de texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: Escrever uma reportagem em defesa do índio - 2018.**



Fonte: Caderno de aluno do 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2018

Entre os meses de novembro e dezembro apliquei uma atividade de escrita para os alunos (Figuras 12 a 15), com o objetivo de analisar como desenvolviam uma escrita espontânea utilizando as orientações que tiveram ao longo do ano letivo. Muitos alunos realizaram textos com problemas de organização de parágrafos, pontuação, gramática, coerência, além do pouco desenvolvimento da história.


Figura 13 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “Proibido Pescar” - observe a gravura e crie uma história - 2018.

Escola: \_\_\_\_\_

Data: 3/12/2018 Turma: 4=01

Aluno: W

OBSERVE A GRAVURA E CRIE UMA BELA HISTORIA:



ERA UMA VEZ UM MENINO  
QUE GOSTAVA DE PESCAR PERTO DA CASA DELE  
TINHA UM LAGO CHEIO DE PEIXES MAIS PEGAR  
1 POR DIA E A MÃE DELE ESTAVA CANSADA DE TER UM  
PEIXE SO PARA COMER ENTÃO SE MUDARÃO PARA  
OUTRA CIDADE ONDE TODA DIA SAIA 4 QUE PEIXES  
POR DIA ELE ACHOU UM LAGO QUE TINHA UM MONTÉ  
DE PEIXES MAIS POR SORTO DELE UM CARA APAREceu  
PARA ENSINA A PESCAR MAIS DESSE QUE NÃO  
QUERIA AJUDA MAIS FICOU INFLORANDO PARA ENSINAR  
MAS O CARA DISSE TA BOM NÃO VOU FICAR INFLORANDO  
TA BOM ENTÃO ELE ACHOU UM LUGAR QUE ERA  
PROIBIDO PESCAR LA NA QUELE LUGAR TINHA  
UMA CAMERA QUE PEGAVA TUDO ELE PEGOU MAIS  
O GUARDA VIU SAIO PIS PARA TIRAR ELE DILA  
MAIS CANDO VIU A GUARDA SAIO CORRENDO ESSE FOL DE M

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora entre novembro e dezembro de 2018.


Figura 14 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “Proibido Pescar” - observe a gravura e crie uma história - 2018.

Escola: \_\_\_\_\_

Data: 5/12/2018 Turma: 408

Aluno: \_\_\_\_\_

OBSERVE A GRAVURA E CRIE UMA BELA HISTÓRIA:



Fera uma vez em um lugar que era pro-  
 ibido pescar e o menino foi fazer um biscoito  
 mas foi pescar pensando que não t-  
 nha guarda e ela foi pegar uma linha  
 no e com ele e jogou a linha mas ao  
 qual o guarda chegou e viu mas  
 o menino ficou com muito medo e  
 ficou deslocado de orientar alguma  
 coisa e que ele queria fugir mas  
 não fugiu por que ele pensou que ia ser  
 pego para lá.

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora entre os meses de novembro e dezembro de 2018.

Figura 15 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: "Festa Junina"  
- observe a gravura e crie uma história - 2018.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**FESTA JUNINA**



① Casamento

Ero um dia de muito sol, um dia normal de festa junina as crianças brincaram para o recreio.

Manico era o melhor dançarino e Lebalimba não era ruim e nem bem, mas de tanto jogarinho eles decidem se casar.

E no sorteio manico fica com a Noiva e Lebalimba com a Noiva, manico se apaixona, mas Lebalimba não gostava muito do sol e a festa só vai começar!

www.educacatransformo.blogspot.com.br

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora entre os meses de novembro e dezembro de 2018.

Figura 16 - Produção de Texto - 4º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema: “O Casamento”  
- observe a gravura e crie uma história - 2018.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**FESTA JUNINA**

*O Casamento*

Em um lindo dia monica e o celobinho  
 vão se casar de mentira em festa junina,  
 mas monica estava enfeitada.  
 Saiu correndo atrás do celobinho e  
 disse: -  
 - Volta aqui meu amor, este casamento  
 não é de mim por quê.  
 Celobinho eles deram um beijo na bucha  
 e o encanto se perdeu e ficaram  
 amigos e fim.

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora entre os meses de novembro e dezembro de 2018.

Concluída a aplicação das atividades de produção de texto, apresentei o resultado para a professora da turma que apontou alunos que apresentavam mais dificuldade de aprendizagem, num total de cinco alunos, e as dificuldades de acordo com ela estavam relacionadas à:

Leitura pausada, pensa para ler, como demora a ler tem dificuldade na interpretação e organização das ideias, problemas ortográficos e na organização do texto.  
(PROFESSORA 4º ANO, 2018)

Os alunos que apresentavam mais dificuldade na leitura e escrita, foram encaminhados para uma recuperação de final de ano (Cena 03).

### Cena 03

#### AULA DO DIA 03 DE DEZEMBRO DE 2018

**A professora dividiu a turma. Os alunos do reforço estavam trabalhando produção de texto (a produção era sobre o Chapeuzinho Vermelho) e o restante da turma estava com desenhos, massa de modelar, leitura de livros que ficavam em uma caixa na sala de aula.**

A professora chamava individualmente as crianças do reforço na sua mesa para que realizassem leitura e discutia a produção do texto, corrigindo e organizando as ideias junto com o aluno.

A proposta do dia foi organizar um texto que haviam recebido do Chapeuzinho Vermelho.

O texto de uma aluna que é silábica alfabética, a professora segmentava junto com a aluna.

Outro aluno a professora orientou também em relação a segmentação e a forma correta da escrita.

Os alunos foram para o intervalo e no retorno a professora entregou uma atividade para casa, explicou que tinham que fazer outra produção de texto.

A aluna que estava na hipótese silábica alfabética recebeu uma atividade diferenciada, tinha que terminar uma história.

Como existia a turma que não necessitava do reforço, eles conversavam muito e dificultava o trabalho, a professora tinha que chamar a atenção muitas vezes para que diminuíssem a conversa.

De acordo com a professora, esses alunos foram selecionados para frequentar a recuperação de final de ano, período correspondente às duas primeiras semanas de dezembro e, além dos cinco com mais dificuldade, mais três alunos que possuíam alguns problemas específicos de pontuação e gramática. Como a escola não pode dispensar todos os alunos, alguns que não precisavam da recuperação também participaram das aulas (Cena 3).

Mas mesmo aqueles alunos considerados bons, no sentido de que possuíam uma leitura fluente, conseguiam interpretar um texto, poucos erros gramaticais e de concordância, a produção escrita apresentada ao longo do ano letivo, bem como a aplicada pela pesquisadora não refletiu uma apropriação adequada dos conhecimentos sobre a escrita. Ao longo do ano foram aplicadas pela professora da turma muitas atividades voltadas para a leitura de textos e reescrita, bem como trabalho com gramática e pontuação, porém não observei momentos de intervenção da professora sobre a produção textual dos alunos de modo que levasse à reflexão sobre o processo da escrita.

Sobre essa questão, Braslavsky (2005) analisa um movimento que surgiu em decorrência da compreensão sobre como a sociedade letrada afeta o desenvolvimento da criança no sentido de que o professor não deveria interferir no processo de aprendizagem, ser apenas um liberador, focou no aprender e não no ensinar. Trouxe questões relevantes sobre a aprendizagem, como por exemplo, o trabalho com textos de qualidade em contraposição a fonetização, porém gerou novas dificuldades e distorções que afetou muitos professores em diferentes lugares. De acordo com Braslavsky (2005),

Es cierto que la pedagogía debe atender a la lengua escrita como un todo, pero al mismo tiempo debe brindarles a todos los niños el apoyo que necesitan para afrontar su enorme complejidad. Por eso acentua la crucial importancia de la intervención del maestro para que coopere activamente con el niño en la construcción de su conocimiento. (BRASLAVSKY, 2005 p. 113)

Aprender a ler e a escrever também não pode ser considerado apenas pela influência do meio, não existe causalidade absoluta do meio sobre o desenvolvimento da criança. O meio não é determinante, é necessário pensar nas diferentes formas que o indivíduo se relaciona e interpreta, como se elabora o ambiente e a personalidade. Para Braslavsky, (2005) com base em Vigotsky, “si tuviéramos que formular una tesis formal, um tanto generalizada, sería correcto decir que el médio determina el desarrollo del niño a través de sus vivencias de dicho médio” (BRASLAVSKY, 2005 p. 115)

E ler não é apenas decifrar, “essencialmente ler é compreender um texto e escrever é produzir textos com significado” (BRASLAVSKY, 2005 p. 118). Uma leitura desenvolvida pela compreensão de letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, dificulta a compreensão total de um texto, é uma aprendizagem segmentada e não total, sem a possibilidade de antecipação de entendimento do contexto.

Apesar das várias atividades de escrita aplicadas ao longo do 4º ano do Ciclo Interdisciplinar, as atividades apresentadas pelos estudantes não refletem apropriação e reflexão sobre o processo da escrita, uma vez que na maioria das vezes, as atividades apenas foram utilizadas como instrumentos de cumprimento dos conteúdos escolares, não teve intervenção da professora para problematizar a escrita e aparentemente uma grande tolerância na correção das atividades, pois as mesmas não apresentam práticas de revisão mais aprofundadas para avançar no processo da escrita, como pode ser observado na organização das aulas conforme descrito nas diferentes cenas.

#### 5.4 – Relatos de Observação – turma 5º ano do Ensino Fundamental

No ano de 2019 iniciei a observação dos alunos no 5º ano do ciclo interdisciplinar. No mês de maio apliquei um questionário para os alunos com o objetivo de saber o que eles tinham de referência do 4º ano e o que pensavam sobre o 5º ano <sup>12</sup>, sendo que 23 estudantes responderam ao questionário nesse momento (Quadros 50 a 53). Posteriormente, em novembro de 2019, novo questionário foi aplicado para a turma, com participação de 20 alunos (Quadros 54 a 56). Além do questionário, o caderno dos alunos, livro didático, atividades desenvolvidas ao longo do ano e atividades aplicadas pela pesquisadora serviram como base para relatar as estratégias utilizadas no trabalho pedagógico com a leitura e a escrita nesta fase do ciclo.

No questionário realizado no mês de maio de 2019, uma primeira questão apresentada para os alunos foi referente a sua percepção sobre os professores do 4º ano e que tipo de comparação era possível fazer com a nova fase da aprendizagem, uma vez que já estavam no 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, e de acordo com algumas respostas do questionário aplicado no mês de maio de 2019, para a maioria dos alunos os professores são legais porque:

Ensinam coisas novas; são ótimos professores; gosto de todos eu não levava bronca porque eu não fazia bagunça; gosto dos professores, eles levam para o parque, deixam jogar bola, assistir filmes; eu gosto é de português, é mais fácil na minha opinião, desde pequena meu pai me ensinava português. (ALUNOS 5º ano Ensino Fundamental, maio de 2019)

Segue os quadros com respostas mais relevantes referente às questões apresentadas para as crianças, é importante ressaltar algumas respostas que se restringiam a “todas” ou “não sei” foram descartadas, portanto não reflete a participação da totalidade dos estudantes, e também as respostas foram registradas conforme a escrita dos estudantes.

---

<sup>12</sup> Questionário apresentado no Capítulo 4 – A pesquisa: definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa e de análise e seleção da escola, p. 192.

**Quadro 50 - Concepção dos alunos sobre o 5º ano do ciclo interdisciplinar sobre o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar.**

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
O que mais gostava nas aulas do quarto ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que não era muita lição;</li> <li>- Quando eu não entendia a matéria a professora explicava com brincadeiras;</li> <li>- <b>Eu gostava quando a gente estava fazendo as coisas e a professora fazia uma suposição com os alunos;</b></li> <li>- Que a gente ia aprendendo mais e mais;</li> <li>- Educação física, informática e português;</li> <li>- De jogar bola e ler;</li> <li>- <b>Aula de leitura</b>, educação física, inglês e informática;</li> <li>- Futebol, desenho, filme e etc.;</li> <li>- Matemática e educação física;</li> <li>- Não sei tudo.</li> </ul>
Qual matéria você mais gostava de estudar no quarto ano? Continua sendo a sua preferida hoje? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Português;</b></li> <li>- <b>Português;</b></li> <li>- <b>Português e sim a minha matéria favorita até hoje, porque eu sempre gostei dessa matéria;</b></li> <li>- Matemática, porque tudo na vida tem cálculo;</li> <li>- No quarto ano português e agora ciências;</li> <li>- Matemática, português, ciências, educação física, inglês, leitura e artes;</li> <li>- História e continua sendo história porque eu aprendo mais e mais da história brasileira e etc.;</li> <li>- Educação física;</li> <li>- Matemática e educação física e continua hoje porque eu sou focado em matemática e educação física para me divertir e brincar;</li> <li>- Amo matemática até hoje é minha preferida porque amo fazer contas.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora com base Questionário aplicado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – maio de 2019.

Além de gostarem muito de educação física e artes, também gostavam muito dos professores do 4º ano porque, segundo os alunos eles tinham mais paciência, ensinavam brincando e tinha pouca lição, vale ressaltar que a única alteração de professor foi da professora regente, os especialistas continuaram os mesmos. Sobre a professora fazer suposição, refere-se ao fato da professora durante uma explicação ou leitura de um texto perguntar sobre do que poderia se tratar aquele texto antes do início da leitura, momentos em que a professora trabalhava a antecipação da leitura com os estudantes.

**Quadro 51 - Relação escola x família.**

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Quem mais te incentiva a estudar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora;</li> <li>- A professora e minha mãe;</li> <li>- Meus pais eles sempre falam pra “mim” estudar bastante para ser alguém na vida;</li> <li>-A minha mãe e meu irmão;</li> <li>- A professora;</li> <li>- Minha mãe, meus pais e minha tia e meu tio;</li> <li>- Meu pai, minha mãe e minha professora;</li> <li>- Todas;</li> <li>- Meu pai e minha irmã;</li> <li>- Eu mesma para um futuro melhor e meus pais.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora com base Questionário aplicado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – maio de 2019.

Muitas vezes a família aparece como ausente no processo de formação dos alunos no discurso dos professores, conforme algumas pesquisas já demonstraram, porém quando perguntado aos alunos quem mais os incentivava a estudar muitos responderam que eram seus pais, um irmão ou um tio (Quadro 51). A família aparece no discurso do aluno como um elemento importante no seu processo de formação.

**Quadro 52 - Concepção dos alunos do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar sobre a escola e o 4º ano do Ciclo Interdisciplinar.**

QUESTÕES	RESPOSTAS DOS ALUNOS
O que você gostaria que fosse diferente na sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As mesas;</li> <li>- Que alguns ficassem mais quietos;</li> <li>- A porta e as carteiras;</li> <li>- Que as pessoas quando a professora tá explicando uma coisa importante, eles não ficassem brincando;</li> <li>- Que ninguém bagunçasse e que ninguém fizesse bullying com ninguém e que a professora deixasse a gente ter aula livre;</li> <li>- Nenhum;</li> <li>- As portas e das carteiras;</li> <li>- Mais texto, ficar quieto etc.;</li> <li>- Nada porque tudo já está bom assim;</li> <li>- Que não roubassem os materiais.</li> </ul>
O que você gostaria que fosse diferente na escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada;</li> <li>- As quadras;</li> <li>- As quadras, e o parque;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que as pessoas respeitassem mais os outros;</li> <li>- Eu gostaria que tivesse uma aula livre no final na brinquedoteca ou no parque;</li> <li>- Meus amigos, e meus professores;</li> <li>- Os brinquedos e que desse para brincar na hora do intervalo e que tivesse uma professora de libra;</li> <li>- O intervalo na quadra e ter brinquedos, que os diretores fossem mais legais.</li> <li>- Quadra, bosque, salas, pátio;</li> <li>- Nada.</li> </ul>
O que você gostaria que fosse diferente com seus professores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Também nada eles já têm tudo de bom;</li> <li>- Eles são legais então nada;</li> <li>- Nada pra mim está tudo ótimo com os meus professores;</li> <li>- Nada porque eu gosto deles do jeito que são;</li> <li>- Eu queria que fossem mais animados;</li> <li>- Também;</li> <li>- Nada eles são muito legais e divertidos;</li> <li>- Mais texto etc.;</li> <li>- Nada tudo já está bem assim.</li> <li>- Nada também.</li> </ul>
O que você mais gostou de aprender no 4º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre a terra;</li> <li>- <b>Era trabalhar em grupo;</b></li> <li>- <b>Aprendi a trabalhar em grupo e gostei muito de ter aprendido isso;</b></li> <li>- Fazer divisão e multiplicação;</li> <li>- Aprendi a respeitar os outros;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- A história do Brasil e da escola 8 de maio;</li> <li>- Fotossíntese;</li> <li>- A multiplicar e dividir;</li> <li>- Tudo.</li> </ul>

Fonte: elaborada pela autora com base Questionário aplicado para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – maio de 2019.

No (quadro 52) podemos perceber que os alunos gostam da escola apesar de sentir muita falta de atividades de recreação. Não fazem críticas aos professores, normalmente querem mudar mais a estrutura da escola tanto com relação aos espaços como também com relação aos tempos destinados para as brincadeiras que na opinião deles deveria ser muito maior, também criticam o bullying, a falta de atenção e respeito de alguns alunos. A questão do trabalho em grupo aparece para alguns alunos como fator importante na organização do trabalho do professor.

**Quadro 53 - Percepções dos alunos sobre o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar e a importância da escola.**

Questões	Respostas dos alunos
O que você está achando do 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito legal;</li> <li>- É bem diferente do que eu costumava estudar;</li> <li>- Legal;</li> <li>- Que a gente aprende mais coisa tipo o que a gente não aprende no quarto ano;</li> <li>- Bom está muito legal;</li> <li>- Muito legal;</li> <li>- Legal;</li> <li>- Bom, porque parece o 4º ano e eu gosto dos professores.</li> <li>- Maravilhoso.</li> </ul>
O que você gostaria de aprender no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nada;</li> <li>- Química;</li> <li>- Eu gostaria de aprender química;</li> <li>- Inglês porque eu gosto muito;</li> <li>- Não sei o que dizer;</li> <li>- <b><u>Inglês, português, ciências, ler, mais um pouco de reescrita e mais um pouco de matemática;</u></b></li> <li>- Tudo um pouco;</li> <li>- Várias coisas;</li> <li>- A raiz quadrada do pin; Raiz quadrada.</li> </ul>
O que é mais difícil para você na escola hoje?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia;</li> <li>- Divisões;</li> <li>- Às vezes é bem difícil lidar com as brigas na escola;</li> <li>- A aula de artes;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Inglês;</li> <li>- Nada estou em uma média boa, está fácil;</li> <li>- <b>Ler;</b></li> <li>- Acho que nada; não sei mais acho que é inglês.</li> </ul>
O que significa a escola para você? Você acha importante a escola para a sua vida?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é muito importante para as crianças;</li> <li>- A escola é um lugar de aprendizagem e é importante para mim;</li> <li>- A escola é muito importante pra mim e eu sei que se eu me esforçar vou ser uma pessoa muito educada e que vai ter futuro;</li> <li>- A escola para mim significa muita coisa sim porque quando você vai comprar as coisas tem que saber matemática;</li> <li>- É muito legal;</li> <li>- Tudo, sim;</li> <li>- Acho muito importante;</li> <li>- Sim a escola é feita para estudar e estudando é mais possível conseguir emprego.</li> <li>- A escola é legal para rever amigos e é bom aprender; acho a escola maravilhosa e é importante para conseguir um emprego bom no futuro.</li> </ul>

Quadro construído a partir das respostas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em maio de 2019.

A diferença entre o quarto e o quinto ano é destacada nos (Quadros 53 e 54). Apesar de ter finalizado o primeiro bimestre, a maioria dos alunos apenas apontou o quinto ano como mais legal do que o quarto, porque aprendiam coisas que não aprenderam no quarto ano e às vezes até mesmo parecido com o quarto ano. Demonstram interesse por um conhecimento que parece distante deles como o estudo de química e a raiz quadrada. É importante citar que numa das respostas sobre o que era mais difícil na escola um aluno respondeu que era “ler” e para todos os alunos a escola é vista como um lugar muito importante para sua aprendizagem e para seu futuro.

#### Quadro 54 - Percepção dos alunos sobre o 4º e o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.

Questões	Respostas dos Alunos
Qual a diferença entre o 4º e o 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lição, uma é difícil e a outra é fácil;</li> <li>- Não sei dizer;</li> <li>- Que no 4º ano as coisas são mais fáceis e no 5º ano mais difícil;</li> <li>- <b><u>No 5º ano está sendo mais puxado por conta de nossa transição para o ano que vem que será o fundamental II;</u></b></li> <li>- No 4º ano era bem mais fácil e no 5º está dificultando;</li> <li>- Nada;</li> <li>- Nada;</li> <li>- Que o 4º ano é mais fácil;</li> <li>- O 4º é fácil e o 5º difícil.</li> </ul>

Quadro construído a partir das respostas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em novembro de 2019.

Em novembro de 2019 foi distribuído novo questionário para os alunos, para que ao final do ano letivo os alunos pudessem comparar o 4º ano com o 5º ano do ensino fundamental.<sup>13</sup> A princípio o que chama a atenção nas respostas dos alunos é que ao final do ano letivo apresentaram pouca reflexão sobre os conhecimentos apreendidos naquele ano e não relataram algo de mais significativo sobre as diferenças entre o 4º e o 5º ano do ensino fundamental, porém aparece a preocupação com a transição para o fundamental II, aspecto observado em alguns momentos nas orientações da professora chamando a atenção dos alunos sobre o fato de que:

No fundamental II o tempo para realizar as atividades será menor, são apenas quarenta e cinco minutos, vocês não podem perder tempo, tem que copiar, fazer a lição rápido.  
(PROFESSORA 5º ANO, 2019)

<sup>13</sup> Questionário apresentado no Capítulo 4 – A pesquisa: definição do tema, do problema, procedimentos de pesquisa e de análise e seleção da escola, p. 191.

**Quadro 55 - Percepção dos alunos sobre o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.**

Questões	Respostas dos alunos
Quantas matérias você tem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia, matemática, história, ciências, inglês, leitura, artes, informática, compartilhada;</li> <li>- 10 matérias;</li> <li>- 11 matérias;</li> <li>- 10 matérias;</li> <li>- Leitura, matemática, inglês, geografia, educação física, artes, história, ciências, aula compartilhada, informática;</li> <li>- 11 matérias;</li> <li>- 08 matérias;</li> <li>- 08 matérias;</li> <li>- 11 matérias.</li> </ul>
Qual você mais gosta e por quê?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática e educação física porque nós aprendemos umas brincadeiras e exercícios de matemática eu acho legal dividir;</li> <li>- <b>Português porque eu adoro escrever textos, poemas etc. Inclusive já escrevi vários textos e poemas;</b></li> <li>- Português porque relembra as leituras e interpretação;</li> <li>- Gosto de história e ciências. Sempre gostei de história, não sei o porquê na verdade. Já a ciências, porque estamos numa matéria nova, que é solo e corpo humano;</li> <li>- Matemática porque é a mais fácil para mim;</li> <li>- Educação física porque eu jogo bola e brinco;</li> <li>- <b><u>Geografia, ciências e história, porque são coisas interessantes e que quero aprender;</u></b></li> <li>- Educação física, eu gosto porque a gente se exercita;</li> <li>- Educação física porque é a parte de brincar e é legal.</li> </ul>
O que você mais gostou no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das minhas amigas, ou amigos e da professora;</li> <li>- Eu gosto muito dos professores, eu me dou bem com todos;</li> <li>- Eu gosto de tudo um pouco;</li> <li>- A professora e o modo em que ela passa as aulas;</li> <li>- As aulas com os especialistas e as coisas novas que aprendemos;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Tudo;</li> <li>- Da professora e do jeito que ela ensina;</li> <li>- Quase tudo.</li> </ul>
O que você menos gosta no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer lição;</li> <li>- O que eu menos gosto é o jeito que os alunos são, muitos são educados e determinados já os outros são mal educados;</li> <li>- Que as cadeiras são duras;</li> <li>- Sinceramente não sei, acho que não há nada;</li> <li>- Quando alguns professores faltam;</li> <li>- Ciências;</li> <li>- Nada;</li> <li>- Eu não gosto de xingamento;</li> <li>- As contas de matemática.</li> </ul>

Qual a maior dificuldade que você encontrou no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História;</li> <li>- Eu não encontrei ainda uma dificuldade;</li> <li>- Divisão com dois números na chave;</li> <li>- Acredito que a matemática, pois ela se desenvolve cada vez mais;</li> <li>- A matéria está cada vez mais difícil;</li> <li>- Divisão;</li> <li>- Um método diferente de divisão;</li> <li>- Matemática;</li> <li>- Contas de matemática.</li> </ul>
O que você achou do ensino no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legal e difícil;</li> <li>- Eu até achei bom;</li> <li>- Perfeito;</li> <li>- Bom. Eu gosto! Como disse, um pouco mais dificultoso, mas legal;</li> <li>- É bem diferente;</li> <li>- Bem legal aprendi várias coisas;</li> <li>- Ótimo;</li> <li>- Eu achei bom;</li> <li>- Legal;</li> </ul>
O que fosse gostaria que fosse diferente no 5º ano?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder comer na sala;</li> <li>- Nada;</li> <li>- Agente está aprendendo coisas cada vez mais difícil;</li> <li>- Acho que nada;</li> <li>- Eu queria que a gente tivesse um laboratório;</li> <li>- Que tivesse duas aulas;</li> <li>- Os xingamentos;</li> <li>- Nada;</li> <li>- Muitas coisas;</li> </ul>
Você possui alguma dificuldade para fazer suas atividades de escola? Se positivo qual seria sua dificuldade?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História não sei muito;</li> <li>- Não tenho dificuldade;</li> <li>- Nenhuma;</li> <li>- Não, não tenho;</li> <li>- As vezes eu não entendo muito;</li> <li>- Fazer as contas de divisão;</li> <li>- Um método diferente de divisão;</li> <li>- Sim inglês porque eu não entendo muito;</li> <li>- Matemática.</li> </ul>

Quadro construído a partir das respostas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em novembro de 2019.

Os (Quadros 55 e 56) apresentam algumas percepções dos alunos sobre o 5º ano do Ensino Fundamental. As disciplinas de geografia, ciências e história foram citadas pelos alunos como uma das suas preferidas, de acordo com eles “são coisas interessantes e que quero aprender” (ALUNA, 5º ANO, 2019), uma aluna diz gostar muito de português que já teria escrito muitos textos e poesias. Normalmente o que incomoda os alunos está relacionado ao comportamento

inadequado de alguns colegas e sobre possíveis dificuldades, nenhum aluno citou a questão da escrita, apenas que a matéria fica cada vez mais difícil.

### Quadro 56 - Significado da disciplina de Língua Portuguesa para os alunos do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar.

Questões	Respostas dos alunos
O que mais gosta e o que menos gosta na área de Língua Portuguesa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais gosto de texto e menos gosto é de ler;</li> <li>- Eu gosto muito de estudar língua portuguesa por isso não acho nada que eu não goste;</li> <li>- <b><u>Eu amo interpretação e não gosto muito de reescrita;</u></b></li> <li>- Eu gosto muito da leitura, então acredito que não haja algo que eu não goste;</li> <li>- <i>“eu gosto por que é facie, eles não tinha nada que eu não goste na área de língua portuguesa”;</i></li> <li>- <b><u>O que eu gosto mais em língua portuguesa é ler e o que eu menos gosto de língua portuguesa é reescrita;</u></b></li> <li>- Gosto de tudo;</li> <li>- Eu mais gosto de construção de texto e não gosto de perguntas;</li> <li>- <b><u>O que eu mais gosto é texto e glossário e o que eu menos gosto é reescrita.</u></b></li> </ul>

Quadro construído a partir das respostas dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em novembro de 2019.

Os (Quadros 55 e 56) que apresentam dados referentes ao que o aluno mais gosta e o que menos gosta na área de língua portuguesa, apresenta algumas ideias sobre como os alunos percebem a disciplina de Língua Portuguesa, o trabalho com texto, aparece de forma positiva nos relatos, porém a reescrita apesar de ter sido o método mais utilizado ao longo do ano não foi muito apreciada por alguns.

Neste ano de 2019, houve uma ampliação do trabalho com textos e a estratégia mais utilizada foi a reescrita além da ortografia, conforme registros (Quadro 57).

### Quadro 57- Relação de atividades - Caderno dos alunos entre fevereiro e abril de 2019.

Fevereiro	Reescrita - leão e o ratino – formar frases e descrição
Março	<p>Ortografia uso de g ou j – Interpretação do poema Mariana e seu Varal;</p> <p>Fábula – A mãe coruja – gramática – polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba;</p> <p>Escrita de texto: Imagine você perdido em uma ilha. O que você faria? O que comeria? Como você saiu de lá? Agora escreva tudo o que aconteceu;</p> <p>Gramática – uso de s ou ss;</p> <p>Leitura: O menino que aprendeu a ler / Fábula: A pomba e a formiga- Reescrita;</p> <p>Bingo ortográfico;</p> <p>Pontuação: ponto final, exclamação, reticências, dois pontos, vírgula – Atividade: fazer uma frase para cada ponto;</p> <p>Leitura: Texto O galo e a raposa – Reescrita.</p>

Abril	<p>Leitura do Texto: Drufs – Eva Furnari – Interpretação do texto;</p> <p>Leitura: O caso do bolinho – Fazer um desenho da história;</p> <p>Gramática: uso de z, ch, cs e s;</p> <p>Leitura e reescrita do texto: A professora encantada;</p> <p>Leitura do texto: Um amor de Confusão – fazer um desenho que represente a história;</p> <p>Gramática: encontro vocálico, ditongo, hiato, tritongo.</p> <p>Leitura e produção de texto.</p> <p>Gramática: antônimo e aumentativo;</p> <p>Leitura e interpretação em grupo;</p> <p>Pesquisa no dicionário de palavras desconhecidas do texto.</p> <p>Leitura: O lobo e o cordeiro – fazer um desenho que represente a história;</p> <p>Reescrita – reescrever um texto colocando sua pontuação;</p> <p>Atividade completar a pontuação de frases;</p>
-------	--

Fonte: Elaboração da Autora: Informações extraídas do caderno de uma aluna do 5º ano do ensino fundamental – ciclo interdisciplinar – 2019.

Como pode ser observado nas próximas cenas, durante todo o primeiro bimestre foram trabalhados textos com o objetivo da reescrita e a prática de atividades de gramática. Também foram desenvolvidas atividades com o Caderno da Cidade – Saberes e Aprendizagem, o gênero proposto para o caderno do 5º ano é o conto e ritmos. Os exercícios solicitavam que os alunos realizassem levantamento de hipótese do texto; organização das ideias do texto; localização de informação e entendimento; propostas de leituras coletivas e individuais; atividades em duplas ou individual e ainda atividades de pesquisa em dicionário, enciclopédias digitais e exposição da produção escrita oralmente.

Quando passei a observar as aulas, já no final do mês de abril, acompanhei como as atividades descritas até o momento, entre outras, que foram realizadas ao longo do ano letivo foram aplicadas e orientadas pela professora da turma.

#### Cena 04

##### Aula de 29 de abril de 2019.

Início da aula: Rotina na lousa 1ª aula – aula de leitura - 2ª aula – leitura – A raposa e as uvas e O ladrão e o cão de guarda (reescrita) – Livro Fábulas de Esopo – Ruth Rocha - Intervalo – 3ª aula – Português (exercícios) – 4ª aula – Caderno da Cidade – Ciências Naturais – 5ª aula – Matemática – Livro didático - 6ª aula – Matemática – aula compartilhada

**A professora orientou a turma sobre a organização da reescrita com relação aos parágrafos e uso das linhas do caderno.** Explicou que iria fazer uma correção coletiva do texto. Disse que iria selecionar o texto com autorização do aluno.

Depois das orientações, a professora iniciou a leitura e reforço que iria ler duas histórias e depois as crianças iriam escolher uma para reescrever.

Durante a leitura parava para explicar o significado de algumas palavras desconhecidas pelos alunos.

**Terminada a leitura solicitou que todos iniciassem a reescrita em silêncio.**

Não teve explicação do que seria uma reescrita, suponho que todos já sabiam da sua organização.

Durante a realização da atividade, com relação ao texto “A raposa e as uvas”, as crianças perguntavam como era uma parreira.

**Terminada a reescrita da aula do dia 29 de abril, depois do intervalo a professora corrigiu os cadernos individualmente e à medida que fazia correção solicitava que o aluno mostrasse o caderno para que eu pudesse ver.**

Os textos apresentavam problemas gramaticais, trocas de letras (questões ortográficas), problemas com concordância verbal, falta de acentuação e alguns alunos não conseguiram desenvolver muito o texto na reescrita.

Exemplos de alguns problemas de escrita:

Tentado (no lugar de tentando), Bareia (no lugar de parreira) / Conseguio (conseguiu)/ Vie (viu)/ Subie (subiu)/Emtão(então)/Ruims(ruins)/Comseguiu/Estonenai/Embora/Avia/Descupe/Omem/Jougou/Pedaso/Dadau m/depão (depois).

Enquanto a professora corrigia a turma conversava livremente.

Finalizada a correção a professora voltou para as atividades de lousa.

Uma criança perguntou o que seria agora e a professora orientou que olhasse na rotina.

Depois da correção da reescrita a professora percebeu que faltava no texto dos alunos pontuação ( , , !?)

Passou uma atividade para treinar pontuação.

Pontue as frases abaixo com:

Quais são os pontos cardeais\_\_\_\_\_

Norte\_\_\_\_Sul\_\_\_\_Leste\_\_\_\_Oeste\_\_\_\_

Onde o Sol nasce\_\_\_\_\_

No leste\_\_\_\_\_

Mariane\_\_\_\_\_de que frutas você mais gosta\_\_\_\_\_

As frutas de que mais gosto são: laranja\_\_\_\_\_uva\_\_\_\_\_pera\_\_\_\_\_e maçã\_\_\_\_\_

Que céu azul\_\_\_\_\_

Quanta beleza\_\_\_\_\_

Lua cheia\_\_\_\_\_estrelas brilhando e nuvens branquinhas dançando no céu\_\_\_\_\_

Depois de aproximadamente 15 minutos três tinham terminado de copiar e responder.

As crianças foram responder na lousa, eram chamadas conforme terminavam no caderno.

A professora lia o texto com entonação para ajudar na realização da atividade.

Conforme a atividade era respondida na lousa os alunos corrigiam seus cadernos.

Finalizada a atividade, o Caderno da Cidade de Ciências Naturais foi entregue aos alunos.

Leitura do texto: Ligando as turbinas.

A professora fez a leitura junto com os alunos. Cada aluno fazia a leitura de uma parte do texto. A professora parou um pouco a leitura e conversou sobre o texto esclarecendo o significado de algumas palavras e o assunto do texto. Disse que o assunto estava relacionado ao que eles já estavam vendo no livro didático. Depois

retornou para a leitura.

Uma aluna da turma continuou a ler e a professora explicou o significado da imagem que existia no texto.

**Durante a leitura não observei intervenção da professora na forma de leitura realizada pelos alunos, normalmente esclarecia o significado de alguma palavra para os alunos.**

Explicou o que era blecaute, apagões e gato.

Posteriormente passou para a atividade do texto que estava no caderno da cidade.

Enquanto a professora explicava como fazer as atividades, os alunos conversavam e não prestavam atenção, porém a professora continuou sua explicação sem chamar a atenção dos alunos e pediu que iniciassem a atividade.

**Quando a professora passou para a correção da questão, no decorrer da sua fala conduzia as respostas dos alunos. O raciocínio para responder foi desenvolvido pela professora que rapidamente completava a fala dos alunos.** Uma criança explicou que a energia chegava às casas pelos fios e a professora completou a informação falando dos transformadores. Para finalizar perguntou se entenderam e ditou a resposta para que os alunos escrevessem a resposta correta no caderno da cidade.

As aulas normalmente eram iniciadas com o registro da rotina do dia na lousa. A (cena 04), aponta para atividades individualizadas, pouca intervenção no processo da escrita, na maioria das vezes esclarecimentos sobre o significado de algumas palavras, e o processo de reflexão do texto conduzido pela professora estava centrado na leitura e questionamento sobre o texto, sendo que as respostas acabavam sendo fornecidas pela própria professora para a finalização da atividade com mais rapidez pelos alunos.

## Cena 5

### Aula 06 de maio de 2019

Rotina: 1ª – aula de leitura – 2ª aula – Texto Português – 2ª Guerra Mundial – 3ª aula – Aula de Inglês – 4ª aula – Português – Produção de Poema visual Paz – 5ª aula – História – 6ª aula – Matemática

Finalizada a aula de inglês a professora iniciou um texto na lousa sobre a segunda guerra mundial para que os alunos fizessem cópia.

Nesse dia apliquei o questionário referente ao 4º ano e início do 5º ano.

Durante a realização/preenchimento do questionário os alunos tiveram algumas dúvidas para responder.

Na questão 01 não sabiam quais professores poderiam colocar, perguntavam se poderia ser professor de artes, inglês.

Na questão 07 não sabiam bem o que responder sobre o que gostariam que fosse diferente na organização da escola e com seus professores.

Finalizado o questionário retornamos ao texto sobre a segunda guerra mundial.

**O texto que a professora iniciou ocupou o espaço de uma lousa inteira.**

**Durante a cópia os alunos se dispersavam com conversa e a professora fez diversas falas para que ficassem quietos: “Presta atenção e parem de falar”.**

**A professora chamava a atenção dos alunos porque eles conversavam e copiavam o texto de forma errada.**

**Os alunos reclamaram de ter de copiar. A professora falou que não tinha motivo, era o primeiro texto que passava na lousa.**

Apesar do recurso do livro didático, nesse momento foi selecionado um texto para cópia pelos alunos (Cena 5). Como os alunos realizaram de forma lenta o registro do texto, boa parte da aula foi destinada para essa finalidade, para que posteriormente a professora explicasse o texto e os alunos respondessem questões de entendimento do texto, prática reforçada na próxima (cena 06).

### **Cena 06**

#### **Observação de 13 de maio de 2019.**

1ª aula – aula de leitura (sala de leitura) – 2ª aula – Leitura do texto Uirapuru – Reescrita – 3ª aula – Aula de inglês – 4ª aula – Caderno da cidade de português – 5ª aula – Matemática (livro didático) – 6ª aula – Matemática (aula compartilhada)

A professora iniciou a aula com a leitura do texto Uirapuru do livro – O Uirapuru e outros animais incríveis do folclore brasileiro – de Januária Cristina Alves.

O livro tinha três histórias, após a leitura das três histórias o aluno escolheria uma para reescrever.

Nesse dia cheguei 15h00 e a leitura já havia sido realizada, o registro foi feito com base na fala da professora da turma.

**Nesse momento a professora já estava realizando a correção dos textos dos alunos. Chamava cada um em sua mesa para fazer uma correção individual.**

Durante a correção do caderno os alunos traziam e mostravam para mim. A professora corrigia ortografia e parágrafo. Foram duas aulas para a realização dessa atividade e muitas crianças não tinham mostrado o caderno para a professora. A professora perguntou quem ainda estava fazendo, e um aluno respondeu que ainda estava pensando no que iria escrever.

Nesse dia a professora iniciou o uso do caderno da cidade.

A professora iniciou a leitura do título da Unidade e perguntou o que eles tinham entendido do título.

Os alunos responderam que estava relacionado a contar histórias.

Durante a leitura a professora explicava o significado de algumas palavras que acreditava que os alunos não conheciam.

**Uma aluna fez uma observação do texto e a professora falou:**

**“A Roberta, gosta de falar sem eu perguntar”**

A professora foi realizando a leitura do caderno nas páginas 08 e 09 e perguntando sobre o significado das figuras.

Finalizada a leitura, passou para a atividade na página 10.

Leu a questão e perguntou a resposta para os alunos.

**A professora conduzia o raciocínio com colocações sobre: “Será que eles querem expressar alguma ideia? ”.**

**Como os alunos não deram a resposta correta, a professora falou e pediu que eles escrevessem.**

Uma aluna não entendeu e perguntou o que era para responder.

**A professora disse que tinha que responder o que ela tinha acabado de falar.**

O que eles tinham pensado juntos.

Observei que os alunos ficaram um pouco perdidos quanto a resposta que deveriam escrever no caderno.

A professora dizia que eles tinham que criar suas respostas, que ela não iria colocar na lousa.

Dois crianças levaram o caderno até a sua mesa. A professora corrigiu e passou para a próxima questão sem corrigir os demais cadernos.

**A atividade propunha do livro orientava que deveria ser realizada em dupla, porém a professora disse que não era preciso poderiam responder individualmente mesmo.**

Na segunda questão, novamente a professora perguntou o que tinham entendido.

As crianças falavam ao mesmo tempo. Percebi uma aluna próxima de mim tentando expor sua opinião, mas devido ao barulho não foi ouvida e quando conseguiu falar a professora não fez nenhuma observação com relação a sua ideia.

As (Cenas 5 e 6), apresentam um trabalho com a leitura e escrita de forma individualizada, a cópia do texto com a intenção de responder questões de localização e interpretação do texto e o trabalho com a reescrita teve como intervenção a correção da gramática, além do fato de que a estratégia de leitura, estava voltada para a leitura da professora que chegava a dar as respostas para os estudantes registrarem no seu caderno.

## Cena 07

### Observação aula 20 de maio de 2019.

1ª aula – Aula de leitura (sala de leitura) – 2ª aula – Leitura O cão e a carne – Reescrita – 3ª aula – Inglês – 4ª aula – História – 5ª aula – História - 6ª aula – Matemática (aula compartilhada)

Na semana anterior a professora trabalhou poema, atividade do livro didático Novo Pitangá pg. 45

O poema “Impressionista”. A professora orientou que agora deveriam produzir um poema com versos sem rimas e com tamanhos variados.

O poema será publicado em um varal de poemas que ficará exposto na escola.

Os alunos pegaram uma folha sulfite com a professora para escrever o poema que seria exposto, após correção na sala de aula. Durante toda a realização da atividade os alunos estavam agitados e conversando muito, assuntos que não eram relacionados a atividade proposta.

Nessa data o aluno com (laudo de deficiências intelectual, autismo com comprometimento na fala) retornou para a sala após uma licença médica devido a uma cirurgia. Esse aluno costuma tumultuar um pouco a sala.

Anda pela sala quase o tempo todo, pega os materiais dos colegas, joga materiais nos colegas, arrasta carteira e cadeiras. Normalmente não realiza nenhuma atividade pedagógica. Segundo a professora, ele não tem interesse em fazer as atividades que são oferecidas.

**Enquanto alguns finalizavam o poema a professora corrigia a reescrita da segunda aula.**

Para iniciar a aula de história a professora entregou os livros e perguntou para os alunos se era a página 72. Os alunos confirmaram - Título do texto Preservando a Memória.

Iniciou a leitura. O texto tratava sobre museus, a professora perguntou para os alunos quem já tinha ido ao museu. Quatorze crianças levantaram a mão dizendo que nunca haviam ido ao museu.

Nesse dia os alunos estavam bem agitados, a professora precisou chamar a atenção dos alunos em vários momentos e ainda algumas crianças continuaram conversando e brincando desconsiderando a fala da professora.

Os alunos que levantaram a mão que já tinham ido a um museu, disseram que tinham visitado o Catavento e o museu paulista.

Uma criança relatou que foi ao cinema apenas uma vez na vida e foi no dia das mães.

**A professora perguntava para cada criança se tinha visitado um museu. A turma conversa muito, o que tornava difícil ouvir a resposta do aluno, porém a professora não fez intervenção para que parassem de conversar.**

**Finalizada essa parte, a professora chamou a atenção para retornar a leitura e pediu para que uma aluna iniciasse a leitura. A aluna leu em tom baixo de difícil compreensão e ainda havia a conversa da turma e poucas crianças acompanhavam a leitura.**

Uma inspetora entrou na sala, a professora parou a aula para tratar de um assunto referente ao aluno com necessidade especial. Durante sua conversa com a inspetora a turma conversou e circulou pela sala. Finalizada a conversa, a professora solicitou que a turma iniciasse a leitura da página 74 do livro didático. Uma aluna pediu para ler, porém a professora não ouviu e iniciou a leitura ela mesma. A leitura foi interrompida em diferentes momentos devido a conversa da turma e a interferência do aluno com necessidade especial, que jogava objetos nos colegas.

A (Cena 07) apresenta um elemento importante para a organização da aula que é a situação do aluno com necessidade especial, o aluno necessita de acompanhamento e intervenção constante e na falta de alguém que possa dar suporte para a professora, muitas vezes ele fica sem realizar qualquer atividade e interfere constantemente no desenvolvimento da aula, seja interrompendo a professora ou entrando em conflito com os colegas da turma, o que certamente compromete o trabalho de sala de aula. Nessa cena, o trabalho com a leitura novamente aparece disperso, de forma individualizada, sem uma estratégia que aponte uma finalidade além da leitura do texto e sua explicação.

### Cena 08

#### Observação dia 27 de maio de 2019.

Início da aula: registrar a rotina na lousa

1ª aula– aula de leitura (sala de leitura) – 2ª aula– Leitura do segundo capítulo do livro didático de português - 3ª aula – Aula de inglês – 4ª aula – Português- 5ª aula– História- 6ª aula – Matemática (aula compartilhada)

A professora iniciou a leitura do capítulo com o texto “De olho nas pessoas” de Ana Maria Machado, porém teve que interromper em vários momentos porque o aluno com necessidade especial jogava objetos na turma.

**Algumas crianças pareciam alheias à leitura, a professora concentrada em sua leitura não observava a turma.**

Durante a leitura da professora observei uma aluna conversando com o colega do lado, outro aluno brincando com sua caneta, outra aluna copiando matéria do caderno do colega.

Finalizada a leitura da professora, ela se dirigiu para a turma e perguntou o que o personagem principal havia feito? E nesse momento a aula foi interrompida para o início da aula de inglês.

Com o término da aula de inglês e o retorno do intervalo a professora iniciou um trabalho com o livro didático, sobre poema impressionista. A professora pediu para as crianças escreverem um poema. Retomou com a turma a explicação sobre como era a estrutura do poema. Essa atividade tinha sido iniciada em uma aula anterior. A professora continuou para que os alunos que não tinham conseguido realizar de forma correta a atividade refizessem.

Os alunos que já tinham conseguido fazer seu poema iriam ler para a turma.

**Quando a leitura dos poemas foi iniciada, algumas crianças não queriam ler. A professora disse que ficariam com nota menor pela falta da leitura.**

No início a turma prestou atenção na leitura dos colegas, porém logo começaram a brincar e conversar dificultando a compreensão da leitura dos alunos.

Não foram todas as crianças que fizeram a leitura do seu poema, mas a maioria da sala leu.

Depois dessa atividade a professora orientou a leitura da página 46 do livro didático que tratava de orientação sobre revisão da escrita do poema. A professora fazia a leitura para a turma e os alunos tinham que dizer se tinham feito determinado procedimento.

Novamente, a (Cena 08) apresenta que durante a realização de atividade de leitura, não houve estratégia que garantisse a participação de todos, e chamo a atenção na parte grifada para o aspecto da leitura estar associada apenas a questão da nota.

### Cena 09

#### **Observação aula 10 de junho de 2019.**

Início da aula – rotina em lousa 1ª aula – Aula de Leitura (sala de leitura) – 2ª aula – Português: Exercício Poema – 3ª aula – Aula de Inglês – 4ª aula – Avaliação – números romanos – 5ª aula – História – 6ª aula – Aula compartilhada

Nesse dia cheguei depois do intervalo já na quarta aula. As crianças estavam reescrevendo um poema que tinham feito na segunda aula para expor em um varal na sala de aula.

**Durante a escrita os alunos conversavam muito, quando terminavam iam mostrar para a professora e ela fazia nova correção. A professora chamou a atenção da turma em alguns momentos. Disse que teria que pegar o caderno de anotação se não parassem a conversa.**

Os alunos entregavam a escrita inicial e a final para a professora.

Posteriormente iniciou uma atividade em lousa.

Orientação da Atividade: Escreva o texto abaixo do jeito que está e depois reescreva com sinais de pontuação.

A professora explicou que estava passando essa atividade porque eles erraram muito os sinais de pontuação no texto que tinham produzido. Orientação da professora para que realizassem a atividade:

Terminada a cópia pular uma linha e reescrever o texto colocando pontuação.

“A cigarra passou o verão cantando enquanto a formiga juntava seus grãos quando chegou o inverno a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer a formiga então perguntou a ela o que é que você fez

durante todo o verão eu cantei disse a cigarra e a formiga respondeu muito bem pois agora dance.”

**As crianças realizaram a atividade individualmente sem intervenção da professora.**

Alguns realizavam e outros conversavam. De 29 alunos presentes percebi 05 concentrados na atividade.

A professora corrigia algumas atividades em sua mesa, de vez em quando levantava a cabeça e dizia: vão sentar, quietos, vocês têm que fazer a atividade em silêncio.

Quando a professora perguntou quem já tinha terminado, apenas 05 levantaram a mão.

A professora disse que iria na lousa quem estivesse conversando muito, e que “EU”, a pesquisadora, estava fazendo um relatório para os pais.

A (Cena 09) reforça o trabalho individual, bem como atividades centradas na ortografia, gramática e com pouca intervenção da professora até mesmo para garantir a participação de todos para a realização da atividade proposta, a correção dos cadernos voltada para o apontamento dos erros, porém sem uma problematização coletiva da organização da escrita.

### Cena 10

#### Observação aula dia 24 de junho de 2019.

Iniciei a observação após o intervalo já na quarta aula. A professora estava realizando a leitura de um texto e perguntava para as crianças o significado de algumas palavras para checar se elas sabiam.

**Era a leitura de um poema e as crianças já tinham respondido algumas questões sobre ele.**

**O poema era “Menina na janela”. A orientação era escrever e ler o poema e depois responder às questões.**

A professora iniciou a correção e explicava o sentido do poema. Ditava as respostas para as crianças.

Escreveu na lousa a definição do conceito metáfora. Aguardou que os alunos fizessem a cópia. Alguns copiaram e outros apenas conversaram e não realizaram a cópia.

A professora explicou o significado da palavra metáfora e não verificou se todos tinham feito o que tinha solicitado. Buscou em seu celular alguns exemplos de frases com metáfora.

Disse que a metáfora enriquece o texto e registrou na lousa exemplos do uso de metáforas.

Chamou a atenção da turma que conversava muito. Disse que estava corrigindo o gabarito da prova bimestral (a escola utiliza um provão desenvolvido pelos professores) e que eles tinham ido muito mal.

Os exemplos na lousa foram:

- 1 – O personagem do livro tem coração de pedra.
- 2 – Renato é um anjo.
- 3 – Seus olhos são duas jabuticabas.
- 4 – Dona Filomena é uma flor.

Posteriormente a professora distribuiu o livro de história para a turma.

Livro didático Novo Pitangá – Editora Moderna- Autora Adriana Machado dias e Maria Eugenia Bellusci.

Solicitou que abrissem na página 90, texto Escrita e poder.

**A professora realizou a leitura e solicitou que os alunos acompanhassem. Durante a leitura do texto a professora fez uma pergunta: No Brasil todos têm acesso à escrita ou ela é restrita a um grupo de pessoas?**

**Logo em seguida disse que no Brasil em torno de 13 milhões de pessoas não sabem ler.**

**Nesse momento as crianças começaram a dar alguns exemplos de pessoas da sua família que não sabiam ler e escrever, tias, avós, avôs.**

**Durante a leitura do texto a professora solicitava a participação dos alunos para responder algumas questões, porém as respostas normalmente eram fornecidas pela professora.**

Na (Cena 10), relatada acima, a escrita se restringe a cópias de informações do texto, e as informações muitas vezes são fornecidas pela própria professora para o registro dos alunos, a organização da atividade no que diz respeito aos seus objetivos e didática continua sendo um problema para o desenvolvimento de uma leitura reflexiva e apropriação do processo da escrita. Nos próximos dias não foi possível fazer observação devido a reunião pedagógica e reunião de pais e ainda uma licença médica da professora, retomei as observações apenas a partir de 19 de agosto.

## Cena 11

### Observação 19 de agosto de 2019.

A professora iniciou a aula registrando a rotina do dia na lousa.

1ª aula – aula sala de leitura – 2ª aula – Português – 3ª aula – Inglês – 4ª aula – Português – 5ª aula – História – 6ª aula – História

Quando iniciei a observação na segunda aula que era português a professora colocou na lousa um texto para que os alunos copiassem.

**A orientação era: Reescreva o diálogo, organizando parágrafos, incluindo também pontuação adequada.**

Paula encontrou Renata na rua e perguntou vamos ao parque de diversão comigo muito triste Renata respondeu não irei meu pai está sem dinheiro, mas eu estou te convidando e vou pagar um passaporte do parque para você Renata muito feliz respondeu muito obrigada você é uma amigona.

A professora começou a leitura do texto. Perguntou para a turma se tinha algo estranho?

Os alunos responderam que era a falta de pontuação.

A professora fez a correção na lousa.

Alguns alunos disseram que no perguntou tinha que colocar (:) depois parágrafo e ( - ).

A professora perguntou:

Qual era a pergunta do texto?

Os alunos responderam: Vamos ao parque de diversão comigo?

Depois os alunos disseram que iniciava outro parágrafo em: Muito triste, Renata respondeu:

E em seguida era:

- Não irei, meu pai está sem dinheiro.

Um aluno disse que tinha vírgula em não irei.

Outro falou do ponto final.

Os alunos continuaram:

- Mas eu estou te convidando e vou pagar um passaporte do parque para você.

A professora perguntou se existia mais alguma pontuação na frase. Algumas crianças disseram que tinha uma no estou. A professora disse que não.

A professora perguntou do início do outro parágrafo.

Algumas crianças responderam rapidamente que tinha que utilizar ( - ) para iniciar um diálogo.

Finalizada a correção a professora pediu que os alunos lessem o texto com a pontuação.

Conforme os alunos levantavam a mão a professora pedia que lessem.

Alguns leram com fluência e outros demonstravam dificuldade. A professora corrigia a leitura quando alguém lia alguma palavra errada.

Não foram todos os alunos que fizeram leitura.

Finalizada a aula de português iniciou-se a aula de História.

**A professora distribuiu os livros didáticos de História. Iniciou a leitura do texto “Patrimônio Mundial”.**

**Durante a leitura perguntou sobre os dados do gráfico e informações de uma tabela.**

**Finalizou a leitura e orientou que os alunos realizassem uma atividade referente ao texto.**

**Eram questões de localização de informação no texto. Essas questões faziam parte do livro didático.**

**A professora lia as perguntas e os alunos respondiam oralmente, depois tinham que registrar no livro.**

**A professora ditava a resposta correta.**

**Os alunos esperavam as respostas da professora para fazer a atividade.**

A professora utiliza o recurso do celular para tirar dúvidas. Na leitura das imagens a professora pesquisou no celular e depois ditou para os alunos.

A (Cena 11) apresenta novamente uma atividade de escrita voltada para cópia, correção de ortografia, reescrita e estrutura do texto e a leitura utilizada para a correção das palavras. Novamente aparece uma estratégia muitas vezes utilizada pela professora que é fornecer as respostas para que os alunos registrem no caderno.

## Cena 12

### Observação dia 02 de setembro de 2019.

Rotina:

1ª aula – Sala de Leitura – 2ª aula – Português – 3ª aula – Inglês – 4ª aula – Português – 5ª aula – História – 6ª aula – História

A professora tinha planejado trabalhar com a turma a atividade - Texto 1 – Galinha Reivindicativa e Texto 2 Causo.

Como muitos alunos tinham faltado, pegou outra atividade de reescrita que tinha no seu armário. A reescrita era sobre a história do chapeuzinho vermelho.

**Os alunos fizeram a reescrita individualmente.**

A maioria dos alunos utilizaram apenas as cinco linhas disponíveis. Conforme terminavam, levavam até a mesa da professora para que ela fizesse a correção. A professora corrigia as palavras escritas de forma incorreta.

**Depois os alunos receberam uma cópia contendo 04 textos para reescrever organizando os parágrafos.**

O aluno tinha que recortar o texto e colar no caderno. Na sequência os alunos escreviam o texto separando os parágrafos.

Alguns alunos não realizaram a atividade. Percebi 04 que não mostraram o caderno.

Os alunos normalmente levam muito tempo para terminar uma atividade porque conversam muito durante a aula sem a intervenção da professora.

A (Cena 12) descreve uma atividade de escrita na qual os alunos precisam registrar textos para fixar sua estrutura e a ausência de participação da turma ainda é um problema, como pode ser observado também na (Cena 13), apesar da professora sugerir uma leitura compartilhada a dispersão dos alunos é significativa.

### Cena 13

#### Aula dia 09 de setembro de 2019

Comecei a observação com a aula de português. A professora iniciou o trabalho com o livro didático Novo Pitangá (2019-2022).

Leitura da página 74 do livro. Todos os alunos tinham seu livro na carteira. Os livros ficam em um armário na sala de aula, os alunos não levam para casa, exceto em situações de lição de casa. Enquanto a professora fazia a leitura, muitas crianças conversavam. O texto trazia uma imagem de crianças com cara de espanto. A professora perguntou para a turma o que elas achavam?

Os alunos responderam que eles tinham achado uma cobra. A professora perguntou para os alunos se eles já tinham passado por uma situação semelhante. Eles responderam que não.

A professora leu as instruções da página 76 e 77. Poucos alunos acompanhavam a leitura e respondiam o que era perguntado. **A professora explicou que iria iniciar uma leitura compartilhada. Perguntou para os alunos se eles sabiam o que era uma leitura compartilhada.**

Uma aluna respondeu que cada um iria ler uma parte. Durante a leitura alguns se perderam na continuidade pois não estavam acompanhando a leitura.

Finalizada essa atividade a professora iniciou a leitura de outro texto “O desafio de Lilibel”, também do livro didático. Após a leitura, questões para interpretação.

- 1 Porque a timidez de Lilibel podia prejudicá-la no campeonato de tabuada?
- 2 No segundo parágrafo aparece a expressão “Medo x medo era igual a “muito medo”. Por que o narrador escreveu sobre a intensidade do medo dessa maneira?
- 3 Que sentimento acompanha Lilibel enquanto seus colegas são chamados?
- 4 Quando chegou o momento de Lilibel responder à questão, o que aconteceu? Essas questões estão em uma parte do livro didático sobre destaques da BNCC. Segundo a professora as questões favorecem a interpretação do texto.
- 5 **A orientação do livro didático era de que as questões tinham que ser respondidas oralmente, porém a professora optou em escrever na lousa para que os alunos tivessem o registro no caderno. Quando os alunos finalizavam a atividade, levavam o caderno até a mesa da professora para que ela fizesse a correção. Depois a professora solicitou que fizessem os exercícios da página 79.**

Durante o período de observação, as atividades de leitura e escrita normalmente eram do texto do livro didático, com leitura e interpretação pautadas em questões sobre o texto. Também

chama a atenção a continuidade do trabalho sem que todos os estudantes estejam envolvidos na atividade, conforme a (Cena 14) reforça o que já foi apresentado em outros momentos de observação, de atividades centradas no trabalho individualizado dos estudantes.

### Cena 14

#### Aula 16 de setembro de 2019

TURMA 5ºB - 23 alunos presentes

Rotina - 1ª aula – sala de leitura – 2ª aula - português – 3ª aula – inglês – 4ª aula – português – 5ª aula – história – 6ª aula – história

A professora entregou algumas atividades de interpretação.

**A professora iniciou a aula explicando uma atividade de produção e interpretação de texto relacionada a construção de uma narração.**

A professora primeiro perguntou se sabiam o que era uma narração?

Depois perguntou o que era um foco narrativo?

Uma aluna respondeu de forma correta segundo a professora e ela acrescentou algumas informações.

A professora explicou o que era um foco narrativo lendo um registro do caderno dos alunos. Leu sobre espaço e tempo, personagens e antagonista. Perguntou o que era um clímax. Não esperou resposta e já falou a definição para os alunos.

**Novamente, a professora perguntou, o que era desfecho. Não esperou a resposta e explicou o significado para os alunos. Uma aluna levantou a mão para responder, porém não foi atendida.**

Depois de explicar esses conceitos, a professora iniciou uma leitura coletiva com a turma de um texto que foi entregue em partes para colar no caderno.

Alguns alunos prestavam atenção e outros colavam o texto no caderno.

A leitura foi feita apenas pela professora.

Depois da leitura a professora solicitou concentração para a realização de uma atividade.

A professora demonstra preocupação em esclarecer palavras para os alunos.

Antes do início da atividade a professora perguntou se sabiam o que significava a palavra doidivasas.

A professora solicitou uma interpretação do texto lido.

**As crianças tinham que responder porque o velhinho descrito na história tinha que ficar esperando as cartas na casa dele. Tinham que fazer a construção de um bilhete.**

**A correção foi individual, as crianças levaram o caderno até a mesa da professora.**

**Finalizada a correção individual a professora iniciou uma correção na lousa.**

A professora pediu que os alunos mostrassem seus cadernos para que eu pudesse ver o exercício.

Eram um total de dez questões.

**Quando a professora fez a correção na lousa, não retomou as dificuldades individuais, os alunos tinham que corrigir suas respostas no caderno.**

Na (Cena 14), o objetivo era o trabalho com o texto narrativo, a leitura ficou sob responsabilidade da professora, a atividade e sua correção foram individuais e não houve problematização sobre a organização da escrita, situação que permanece nas atividades descritas na (Cena 15).

### Cena 15

#### Aula 30 de setembro de 2019.

Rotina - 1ª aula – sala de leitura – 2ª aula – português – 3ª aula – inglês – 4ª aula – português – 5ª aula – história – 6ª aula – história

A professora iniciou um texto na lousa “Ninguém quer ouvir”.

Texto:

O Pedro viu e falou, mas ninguém acreditou. O Pedro viu, tornou a dizer, mas ninguém quis saber.

Imagine o que o Pedro viu e o que disse que viu e ninguém quis ouvir.

Escreva uma história.

Depois de escrever na lousa a professora leu e explicou para a turma o que eles deveriam fazer, sentou-se à sua mesa e deixou que realizassem a atividade. **Solicitou que os alunos criassem uma história com base nas orientações da lousa e orientou que ficassem em silêncio para pensar.**

Apesar da orientação, uma aluna cantava na sala, não realizou a atividade e não teve intervenção da professora. Outra aluna ficou em pé próximo a porta, a professora pediu que realizasse a atividade, porém a aluna disse que estava com preguiça.

**A professora deu nova orientação para a turma. Disse que depois que escrevessem o texto deveriam ler novamente para corrigir o que não estava correto.**

Durante a realização da atividade o aluno com necessidades especiais, pegou uma sacola contendo brinquedos, batia no chão e jogava brinquedos pela sala.

Algumas crianças continuam conversando e não realizaram a atividade proposta.

A professora manteve-se sentada à sua mesa durante a realização da atividade.

**Conforme os alunos terminavam, levavam para que a professora fizesse a correção.**

A aula foi interrompida para o início da aula de inglês.

Retorno depois do intervalo com a professora regente 16h20

**A professora retomou a correção dos cadernos individualmente dos alunos que realizaram a atividade proposta.**

Enquanto a professora realizava a correção dos cadernos alguns alunos circulavam pela sala. Alguns desses alunos não tinham realizado a atividade proposta.

**Conforme a professora fazia a correção, os alunos traziam o caderno para que eu olhasse.**

**Percebi que na maioria dos textos foi realizado correção gramatical.**

Apesar de mais uma proposta com a intenção do desenvolvimento de uma produção de texto, agora com uma orientação inicial para que os alunos realizassem a continuação, a escrita

continuou individualizada, bem como a correção das atividades, e ainda, alguns alunos se recusaram a realizar a atividade proposta, sem uma intervenção maior por parte da professora. Nesse dia, por sugestão da professora da turma referência da pesquisa, pude participar da aula de outra turma, a do 5º ano A (Cenas 16 e 17). De acordo com a professora regente do 5º ano A, essa turma foi formada com alunos com maior defasagem na alfabetização, alunos com necessidade especial e alunos que não apresentavam nenhum tipo de dificuldade ou defasagem de aprendizagem. A professora explicou que essa característica fazia com que desenvolvesse o currículo conforme planejado para o 5º ano, e para atender os alunos com mais defasagem costumava ler as orientações para aqueles que não conseguiam realizar uma leitura com autonomia e com o acompanhamento da leitura consigam realizar as atividades propostas.

### Cena 16

#### Observação 21 de outubro - turma do 5º ano A

Estavam 25 presentes.

Finalizada a lição de casa de matemática a professora iniciou a disciplina de português. Solicitou que uma aluna da turma pegasse e distribuisse os livros didáticos (Novo Pitangá)

A página da atividade era a 153. **A professora iniciou a leitura e pediu que os alunos observassem a imagem do anúncio de uma propaganda e perguntou para a turma: Qual assunto vocês acham que esse anúncio vai tratar?**

O anúncio era: “Quem emprega criança mata a infância”.

O cartaz era uma propaganda contra o trabalho infantil desenvolvida pelo Ministério Público do Trabalho do Rio Grande do Sul em 2013.

Depois a professora perguntou qual era o significado de empregar?

O que a criança perde se vai trabalhar?

A cada pergunta a turma respondia o que tinha entendido.

A professora explicou a diferença entre trabalho infantil e trabalho de colaboração em casa. Depois pediu que respondessem as atividades da página 154 do livro. Falou para a turma que iria ler as questões devido ao fato de que alguns alunos ainda não conseguiam ler sozinhos.

**As respostas para as perguntas anteriores eram coletivas e depois cada criança registrava em seu caderno. Enquanto faziam o registro a professora circulava pelas carteiras.**

Então, apesar da turma ter sido organizada com uma parcela maior de alunos com mais defasagem, não existe um planejamento adaptado que atenda às necessidades do grupo, porém algumas estratégias são diferenciadas, como por exemplo, o desenvolvimento das atividades de forma coletiva e o seu registro em lousa para o acompanhamento de todos.

### Cena 17

#### Observação 11 de novembro da turma do 5º ano A

Quando cheguei na turma, a professora tinha iniciado a aula de português utilizando o livro didático Novo Pitangá.

Leitura do capítulo sobre histórias mitológicas.

Logo de início os alunos perguntaram o que era um mito?

A professora respondeu e depois perguntou se eles conheciam alguns dos mitos que estavam descritos no livro e iniciou a leitura do texto: “O Minotauro”. Finalizada a leitura perguntou:

Teseu fez aquilo que você imaginou que ele faria?

Os alunos responderam que não.

Depois a professora perguntou: O que você achou da história de Teseu e Ariadne: interessante, divertida, amedrontadora, etc.? Comente com seu colega.

A maioria respondeu amedrontadora.

**Toda a atividade foi desenvolvida coletivamente. Segundo a professora, é necessário a leitura coletiva porque tem alguns alunos que ainda não são alfabetizados. Também registrou as respostas na lousa para que a turma acompanhasse.**

De acordo com a professora deste 5º ano A, a turma é:

Heterogênea, com crianças com várias dificuldades de aprendizagem, com e sem laudo. Meu trabalho foi focado no currículo do 5º ano do ensino fundamental, porém diante das dificuldades de aprendizagem de vários alunos, foi realizado um diagnóstico inicial, conversa com os responsáveis e com os professores anteriores. A partir daí, iniciamos alguns alunos na recuperação paralela que acontece fora do horário de aula, a recuperação continuada a da sala de aula propondo algumas atividades diferenciais de alfabetização que são realizadas em sala de aula e em casa. Durante as aulas diárias, me propus a ler tudo que escrevia e todas as atividades dos livros, explicando todos os passos para facilitar o entendimento de todos os alunos. Observando e fazendo intervenções todo o tempo, garantindo que o aluno com maior dificuldade pudesse participar das aulas e realizar as atividades e garantir que os alunos mais avançados não tivessem prejuízo no aprendizado referente ao ano que estamos. Nesse processo houve várias intervenções com familiares, coordenação pedagógica, professora de recuperação paralela e professora do SAAE que realiza trabalho individualizado com as crianças com deficiência. (PROFESSORA Turma 5º ano que não é foco da observação, outubro de 2019).

No mês de outubro, a observação ocorreu em menor quantidade na turma participante da pesquisa, devido a questões relacionadas a falta da professora regente, festa da família na escola e feriado, então tive apenas um dia de observação, considerando que minhas observações ocorriam uma vez por semana nesse período.

### Cena 18

#### Observação 21 de outubro de 2019.

Início da aula de português – leitura do livro “Tupi que você fala”

**A professora leu o livro na primeira aula de português, depois os alunos tiveram aula de inglês e foram para o intervalo. No retorno do intervalo a professora leu novamente o livro para que os alunos lembrassem da história para fazer a reescrita.**

No início da leitura feita pela professora, os alunos estavam calmos, porém logo começaram a conversar e poucos continuaram prestando atenção na leitura do livro.

Normalmente a professora para a leitura para explicar significado de algumas palavras como, por exemplo, pororoca que fazia parte da história.

**Finalizada a leitura a professora solicitou que os alunos fizessem a reescrita.**

Conforme cada aluna terminava a produção da reescrita, se dirigia a mesa da professora para que ela fizesse a correção.

Durante a primeira hora da atividade apenas três alunos haviam concluído.

Apesar de muitos alunos não terminarem a atividade solicitada sobre a reescrita, a professora iniciou outra atividade em lousa.

Enquanto a professora escrevia na lousa, alguns alunos andavam pela sala e conversavam de mesa em mesa.

Atividade – preencha a pontuação que falta no texto.

A menina dona do cachorro \_\_\_\_\_ um dia de sábado \_\_\_\_\_ lembrou-se da tia e disse à mãe dela \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ mãe \_\_\_\_\_ amanhã vou passar o dia com minha tia \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ sozinha \_\_\_\_\_ perguntou a mãe \_\_\_\_\_ e disse \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ lembre-se que neste caminho sempre acontece de desaparecer pessoas \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ fique tranquila \_\_\_\_\_ ficarei bem atenta \_\_\_\_\_ Disse a menina \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ quando ia passando por um lugar onde o caminho era muito esquisito \_\_\_\_\_ ouviu um barulho \_\_\_\_\_ viu  
 uma sombra \_\_\_\_\_ olhou fixamente e ufa \_\_\_\_\_ era apenas um cachorro \_\_\_\_\_

Perguntei para a professora qual era a fonte da atividade.

A professora me respondeu que era um exercício da Revista Nova escola voltado para preparação para o SAEB.

Na (Cena 18) a professora utiliza uma atividade que de acordo com ela, era um reforço para os problemas de pontuação existentes na elaboração dos textos dos alunos. As atividades de leitura e escrita continuaram na mesma direção, com o trabalho com o livro didático, a explicação da professora, uma atividade de produção de texto individual bem como sua correção.

## Cena 19

### Observação de 04 de novembro de 2019

#### 22 ALUNOS PRESENTES – TURMA 5B

Rotina: sala de leitura – português – inglês – português – história – história

Aula de português – construção de um texto narrativo. A professora foi explicando na lousa quais eram os elementos de uma narrativa.

Estado Inicial – personagem, tempo, espaço, contexto (situação), descrição.

Enredo – ações, história.

Conflito – foco narrativo.

Clímax – ponto máximo.

Estado final – desfecho.

Finalizada a orientação na lousa e a explicação da professora, ela perguntou para os alunos quantos parágrafos um texto tinha que ter?

Algumas crianças responderam 05.

A atividade precisou ser interrompida para o início da aula de inglês. A professora explicou que depois da aula de inglês iria pegar um texto para ler para que eles percebessem sua organização conforme o que tinha sido explicado em lousa.

Quando retornou para a aula de português iniciou o livro didático página 147.

Texto: O dia de um pequeno trabalhador (relato)

A professora solicitou que os alunos abrissem o livro na página e iniciou a leitura. Alguns alunos conversavam, e a professora teve que interromper a leitura para chamar a atenção. Disse que eles tinham que levar a sério, aqueles que não estavam interessados, teria que chamar a mãe.

Depois conseguiu retomar a atividade. Perguntou para a turma se dava para identificar onde era a introdução. Uma aluna apontou o primeiro parágrafo.

A professora perguntou qual era o personagem?

Os alunos responderam: Francisco, o pai, a mãe e os irmãos.

A professora perguntou quem era o protagonista?

Os alunos responderam que era o Francisco.

Depois a professora perguntou onde a história se passava?

Os alunos responderam: Mamcbú.

Durante a atividade, uma inspetora pediu licença para distribuir doces, a sala ficou bem agitada e a atividade foi interrompida.

Quando a professora conseguiu retornar para a atividade, os alunos pareciam desconcentrados e mais interessados em comer o doce.

**A professora pediu que prestassem atenção. Eles iriam para o 6º ano e tinham que melhorar a redação. Disse que eles iriam fazer uma redação que seria corrigida pela Coordenação Pedagógica da**

**Escola, pela diretora e até para pessoas da diretoria de ensino.**

A professora explicou para os alunos que enredo era a descrição da forma do trabalho. Depois perguntou qual era o clímax?

Um aluno respondeu que era o que o personagem gostava de fazer.

A professora perguntou qual era o término?

Antes dos alunos responderem, explicou que não tinha um fim definido para o texto, porque no final tinha a pontuação de [...], porém o texto parou descrevendo o dia de descanso da criança.

Finalizada esta atividade, pediu que os alunos abrissem o livro de português na página 87, para uma produção escrita.

A professora, solicitou que os alunos sentassem em duplas e com base na conversa anterior produzissem um conto. Utilizou as orientações do livro sobre a escrita.

A professora orientou que a princípio poderiam fazer um rascunho no caderno.

As duplas foram organizadas sem a intervenção da professora, os alunos escolheram seus parceiros.

Segundo a professora essa atividade iria durar por mais quatro aulas.

As duplas iniciaram a atividade. Alguns conversavam discutindo qual seria a história, outros apesar de estarem em dupla redigiam sozinhos a história, e o colega apenas olhava e outros alunos apenas conversavam assuntos alheios à atividade proposta.

A (Cena 19) foi um dos poucos momentos em que a professora fez menção a continuidade dos estudos no sexto ano, porém apenas no sentido de que no próximo ano encontrariam mais dificuldades na realização das atividades. É possível identificar na realização da atividade a falta de um fio condutor no processo de escrita, os estudantes continuavam a se organizar conforme suas próprias necessidades.

## Cena 20

### Observação 11 de novembro de 2019

A professora trabalhava na produção de texto feita na aula do dia 04 de novembro.

Os textos já estavam prontos e a professora solicitou que as duplas fizessem uma leitura do que tinham produzido. A primeira dupla fez a leitura do seu texto e a turma acompanhou atenta.

Depois da leitura a professora lembrou da orientação da última aula com relação a organização do texto.

A professora perguntou para a turma, qual era o ponto máximo do texto que tinha sido lido pela dupla.

Depois perguntou qual seria a próxima dupla a ler e ninguém se manifestou, então a professora escolheu a próxima dupla.

**Explicou para a turma que a leitura era importante, porque, iria analisar o texto da dupla junto com a turma. Que era necessário para aprender mais, porque o próximo ano seria bem mais difícil.**

Orientou a dupla que fez a leitura sobre faltar informação no texto.

Na próxima leitura a professora apontou o problema da repetição de palavras no texto.

Na (Cena 20), novamente uma menção ao sexto ano no sentido de ser um ano mais difícil, apesar do aluno ainda permanecer dentro do mesmo ciclo a professora reforça a passagem de

um ano para o outro, isto é, a saída do fundamental I e o início do fundamental II. E o trabalho com a leitura apesar de coletiva, as orientações feitas aos estudantes não refletiram em intervenção da produção escrita, uma vez que, os alunos não tiveram que repensar a organização do texto.

### Cena 21

#### Observação 18 de novembro de 2019

##### 19 ALUNOS PRESENTES.

Quando cheguei para a observação do dia, a professora me explicou que estava corrigindo um glossário que haviam construído a partir da leitura de um texto. **Disse que foi orientada pela coordenação pedagógica que a cada leitura deveria solicitar que os alunos construíssem um glossário** com as palavras que não conheciam o significado e depois retomaria em lousa quais foram as palavras selecionadas pelos alunos.

Os textos trabalhados durante a semana foram:

- A roupa nova do Imperador.
- A floresta e o estrangeiro.
- Leo e a Baleia.
- A princesa que não queria aprender a ler.

AULA DE HISTÓRIA:

A professora iniciou a aula retomando a explicação da última aula de história e iniciou a leitura do texto “Religiosos se unem em Copacabana pelo fim da intolerância”, página 20 do livro de história Novo Pitangua, Editora Moderna.

Durante a leitura a professora perguntava o significado de algumas palavras que acreditava ser desconhecidas pelos alunos e no final qual era o assunto do texto.

**Perguntou para a turma se eles já tinham feito a atividade sobre o texto, os alunos responderam que não. A professora passou a ler as perguntas e os alunos respondiam coletivamente.**

**Muitas vezes a professora já respondia antes da turma.**

Outra atividade era escrever um texto sobre o que eles entendem por religião. Deveriam utilizar conhecimentos prévios e informações do livro, páginas 16 a 20.

Na (Cena 21) aparece uma nova prática que foi a utilização da elaboração de um glossário no decorrer da leitura do texto, vemos que o livro didático continua sendo a principal referência e todo o processo da leitura, continua centrado na professora, até mesmo a reflexão sobre o texto, no decorrer do acompanhamento da turma, pouco observa-se sobre um processo de aprendizagem coletivo, no qual um aprende com o outro, conforme Braslavsky (2005) que aponta a importância da troca de ideias para o desenvolvimento da compreensão da língua escrita.

É importante ressaltar também que não aparece nas observações relatadas acima, a preocupação em considerar o território que as crianças fazem parte, seu contexto social para a seleção das atividades de leitura e práticas de leitura, as propostas dos textos multimodais que

sugerem diversidade dessas práticas não aparecem no desenvolvimento das atividades de sala de aula, e ainda a falta de uma base fornecida por um ambiente familiar letrado é outro aspecto que parece não ter relevância, sendo que em uma das atividades alguns alunos fizeram esse apontamento referente aos seus familiares.

Braslavsky (2005), com base no conceito de alfabetização emergente formulado a partir dos estudos desenvolvidos com crianças que chegavam à rede escolar conhecedoras da leitura e escrita, levou pesquisadores a formularem questões sobre as origens das crianças e como afetava seu desenvolvimento. Crianças que desde muito cedo têm contato com livros pelas leituras dos seus pais, pelo que é produzido em uma sociedade letrada, chegam à escola com um conhecimento básico de leitura e escrita sem ter iniciado o processo formal. A alfabetização surge na vida real, as crianças veem os adultos lendo diários, guia, cartas, faturas, listas entre tantos outros e acabam sendo introduzidos a escrita e leitura devido a cultura do meio. O ato de ler e escrever não se desenvolve separado do de falar e escutar, desde pequeno a criança raciocina sobre a escrita, assim como sobre a fala, aprende ativamente construindo a compreensão da língua escrita. É um processo eminentemente social, se aprende uns com os outros, pela troca de ideias e dificuldades. Segundo a autora em um contexto positivo, isto é ambiente de leitura, as crianças aprendem do seguinte modo:

- desarrollan experiencias de lectura y escritura en primer lugar como actividades orientadas por propósitos;
- en sus experiencias diarias y cuando encuentran lenguaje escrito tratan de imaginarse cómo funciona;
- formulan hipótesis para diferenciar la escritura del dibujo; para comprende significados, estructuras y cadencias; para comprendere los símbolos de la escritura y todas las relaciones entre esos símbolos y los sonidos del lenguaje oral. (BRASLAVSKY, 2005 pg. 109)

No dia 25 de novembro de 2019, realizei a aplicação de um questionário para os alunos, que teve como referência o mesmo questionário aplicado ao término do quarto ano e início do quinto ano do ciclo interdisciplinar, e posteriormente um texto para leitura e interpretação. Dois textos foram selecionados para leitura. Um texto jornalístico (história recente que estava na mídia) e o outro sobre discriminação racial. Além de responder algumas questões sobre o texto, os alunos tiveram que responder qual texto foi mais fácil a leitura e por quê? Foram utilizadas duas aulas. Uma aula para o questionário e outra para os textos. Os alunos tinham que ler e responder as questões do texto e no final perguntei qual texto foi mais fácil de ler e responder e por que tinha sido mais fácil?

A maioria dos alunos respondeu que o primeiro texto que tratava de um assunto que estava na mídia tinha sido mais fácil para eles porque já conheciam o assunto e o outro texto tinha um assunto mais complexo que não sabiam muito. Neste momento alguns aspectos que fazem parte do repertório cultural dos alunos tinham sido acionados, tornando mais fácil a atividade aplicada.

De acordo com Vigostsky a chamada zona de desenvolvimento proximal possibilita que o nível de desenvolvimento real expresse as funções que já estão amadurecidas do conhecimento e o nível de desenvolvimento potencial expressa os processos em maturação, ou seja, aluno inicia a escolarização formal com uma bagagem social e este conhecimento adquirido ao longo do processo de socialização lhe possibilita acessar e fazer relações com o conhecimento científico gerando um novo conhecimento. Então o conceito de zona de desenvolvimento proximal responde a ideia de que:

La enseñanza no debe ser pasiva, por transmisión o por explicaciones, sino que debe ser una enseñanza en la que el alumno construya el conocimiento, es decir, lo adquiera activamente. Pero esa construcción no se realiza en solitud sino que, hasta determinado momento, el alumno necesita de la ayuda de alguien que ya posee los instrumentos culturales que él todavía no adquirió. (BRASLAVSKY, 2005 p. 134).

Segue alguns exemplos das atividades aplicadas com os alunos do 5 ano do Ciclo Interdisciplinar (Figuras 16 e 17). É importante citar que para a maioria dos alunos o primeiro texto que era uma reportagem sobre a trajetória de Gugu Liberato, apresentador de televisão, foi mais fácil de responder, porque de acordo com os alunos, conheciam mais o assunto, tinham visto recentemente, ou era um texto mais fácil para ler.

Figura 17 - Atividade de Leitura e Interpretação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma 5º B 24/11/19

**Texto 1 - A trajetória de Gugu Liberato**

Apresentador estava hospitalizado nos Estados Unidos desde a última quarta-feira

Conhecido pelos brasileiros por comandar um programa de entretenimento nos domingos à tarde, no SBT, Antônio Augusto de Moraes Liberato, o Gugu, morreu na noite desta sexta-feira (22), aos 60 anos. Ele havia sofrido um acidente doméstico em Orlando, nos Estados Unidos, na quarta-feira (20) e, depois de dois dias internado no hospital, não resistiu aos ferimentos.

De família humilde, Gugu sempre sonhou em aparecer nas telas de televisão. Bastante jovem, ainda aos 12 anos, começou a trabalhar como office-boy de uma imobiliária.

Corajoso e criativo, aos 14 anos, escrevia cartas para Silvio Santos com sugestão de programas. Sem qualquer resposta e depois de outras tentativas frustradas de se aproximar do ídolo, se inscreveu em uma gincana do Programa Silvio Santos, em 1973. Foi nessa ocasião que conseguiu entregar uma carta ao futuro chefe.

Mais uma vez sem retorno, voltou ao programa e entregou a Silvio Santos outra, das inúmeras correspondências escritas. Foi quando recebeu o tão esperado convite: trabalharia como assistente de produção. O empenho fez com que galgasse cargos. Aos 19 atuava como produtor.

Em 1993, já formado em jornalismo e experiente, estreou no popular Domingo Legal, que foi campeão de audiência quatro anos depois. Antes disso, comandou o programa Viva a Noite.

<https://www.asctotal.com.br/noticias/a-trajetoria-de-gugu-liberato-e-os-momentos-marcantes-de-sua-carreira-como-apresentador> 24/11/19

Onde morava Gugu Liberato?  
Orlando

O que aconteceu com o apresentador Gugu Liberato?  
ele morreu

Em que trabalhou Gugu Liberato?  
assistente de produção e apresentador

**Texto 2 - Como surgiu o Dia da Consciência Negra?**

O Dia da Consciência Negra é uma conquista realizada pelo **movimento negro**, movimento social que tem suas origens, no Brasil, localizadas no final do século XIX com o **movimento abolicionista**. O movimento negro retomou sua força aqui durante a fase da abertura na **Ditadura Militar**, isto é, na segunda metade da década de 1970.

Dentro daquele contexto, um dos grupos com a atuação mais relevante era o **Movimento Negro Unificado contra o Racismo (MNU)**. Esse grupo, durante um congresso que aconteceu em São Paulo, em 1978, escolheu Zumbi dos Palmares como um **símbolo da resistência dos negros** contra a escravidão e opressão, em um sentido amplo, no Brasil.

O movimento negro atual luta pela **conquista de direitos** para a população negra do Brasil e contra o **apagamento da cultura afro-brasileira**; é enxergado como o herdeiro dos movimentos de resistência à escravidão no passado. Com a escolha de Zumbi como símbolo dessa luta, a data da sua morte, 20 de novembro, tornou-se simbólica e muito importante.

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora: aluno do 5º ano B, novembro de 2019.

**Figura 18 - Atividade de Leitura e Interpretação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.**

Com a relativa importância do dia 20 de novembro, outra data marcante para o movimento negro no Brasil acabou perdendo força. Essa data foi o **13 de maio**, dia que ficou marcado pela **abolição da escravidão no Brasil**, em 1888. O MNU argumentou que o 13 de maio representa uma **falsa liberdade**, por conta da inexistência de políticas do Estado para melhorar a vida dos negros após a Lei Áurea.

O movimento negro, em geral, ganhou muita força com a redemocratização do Brasil e teve atuação destacada com a elaboração da **Constituição de 1988**. A atuação do movimento negro no interior da **Constituinte de 1987** abriu espaço para a inclusão de medidas que promoviam, em partes, uma reparação histórica contra a **desigualdade**, o **racismo** e o **apagamento dos negros no Brasil**.

Assim, nas décadas seguintes, uma série de leis foram aprovadas em benefício da população negra no Brasil. Três dessas que se destacam nesse contexto são:

- **Lei nº 7.716/1989**: tornou o racismo crime;
- **Lei nº 10.639/2003**: tornou obrigatório o ensino de história afro-brasileira nas escolas brasileiras;
- **Lei nº 12.711/2012**: determinou cotas raciais para pretos e pardos em universidades e instituições federais.

O Dia da Consciência Negra foi criado por meio da **Lei nº 12.519**, sendo essa promulgada em 10 de novembro de 2011. Assim, o dia 20 de novembro foi oficializado como a data a celebrar-se o Dia da Consciência Negra. Atualmente **mais de 1000 municípios do Brasil oficializaram esse dia como feriado**, embora a lei não o tenha determinado dessa forma.

<https://escolakids.uol.com.br/datas-comemorativas/20-de-novembro-dia-da-consciencia-negra.htm>

Qual é o assunto desse texto?

*como surgiu o dia da consciência negra*

---

Em apenas uma frase explique o parágrafo abaixo.

Com a relativa importância do dia 20 de novembro, outra data marcante para o movimento negro no Brasil acabou perdendo força. Essa data foi o **13 de maio**, dia que ficou marcado pela **abolição da escravidão no Brasil**, em 1888. O MNU argumentou que o 13 de maio representa uma **falsa liberdade**, por conta da inexistência de políticas do Estado para melhorar a vida dos negros após a Lei Áurea.

*a relativa importância das datas*

---

Quais leis existem contra o racismo no Brasil?

*zumbi das palmaras, movimento negro  
improbatos contra o racismo e etc*

---

Agora responda:

Qual texto foi mais fácil de ler e responder?

*o texto pedagógico*

---

Por que esse texto foi mais fácil de ler e responder?

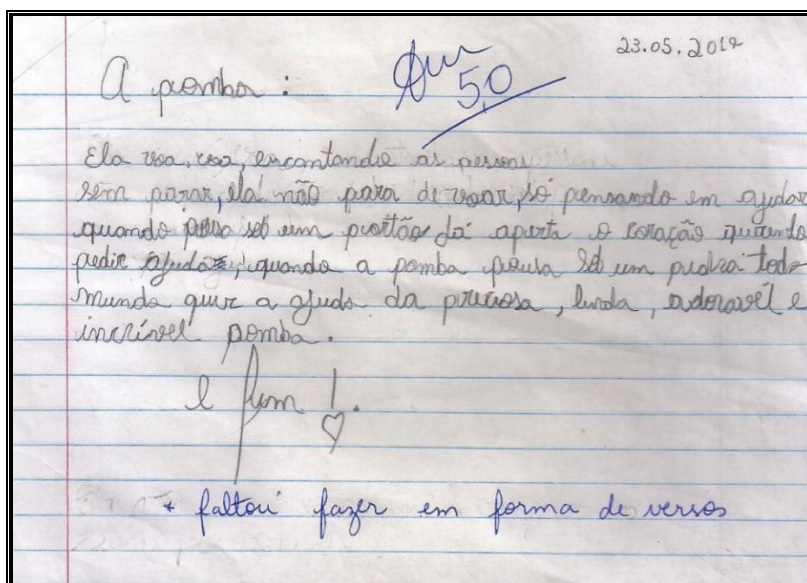
*porque essa notícia passa muito pela  
TV*

Fonte: Atividade aplicada pela pesquisadora: aluno do 5º ano B, novembro de 2019.

Muitos textos foram trabalhados ao longo do ano letivo de 2019 com a proposta de desenvolver a produção do aluno, porém centrada na reescrita, atividades isoladas que pretendiam a apropriação de regras, o que talvez dificultou a apropriação do conhecimento da escrita com base em uma reflexão do seu papel social. Segue alguns modelos das atividades de escrita (Figuras 19 a 23).

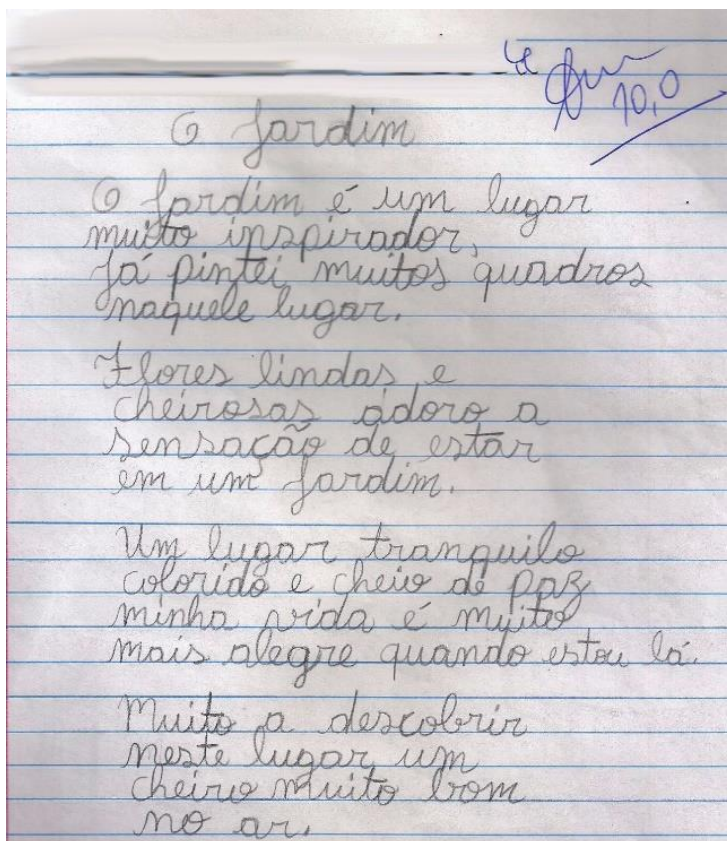


**Figura 21 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "A pomba" - 2019.**



Fonte: Caderno de aluno do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019.

**Figura 22 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - Tema "O jardim" - 2019.**



Fonte: Caderno de aluno do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019

Figura 23 - Produção de Texto - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – Título a ser criado pelo aluno- 2019.

Nome: \_\_\_\_\_ data: 17/06/19 5º B

## PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a imagem e crie uma história. Não esqueça o título!

① gato guloso

① Gato Gordofredo, é um gato muito guloso de mais e ele era deido de ser mais, também, ele queria comer o rato dele.

Um dia, o gato Gordofredo queria comer o rato dele, eles deram a volta no quarto ~~vão~~ e o rato gostando pelo ~~o~~ ~~quarto~~ inteiro o rato guloso:

- Seu rato! É não sou comida gato ~~lota~~!

// Respondeu o gato:

- Eu não sou louco você que não sou ~~Loucas~~ ~~ratimbe~~ ~~gatos~~!! Responde o rato

- Eu não sou comida, seu gato guloso.

O rato se enfiou dentro do Rato o gato queria pegar ele mas ele ficou entalado e o ~~rato~~ de Rato e se ~~lirou~~, mas o gato tentou tirar, mas não conseguiu

Os modelos de produção de texto realizadas pelos estudantes, no que diz respeito às práticas desenvolvidas em sala de aula, apresentam um método mais centrado na reprodução de modelos, limitando a ampliação do conhecimento crítico com relação ao próprio texto, bem como, nas cenas que apresentam a organização das aulas e as práticas que a docente utiliza, com frequência não observamos um trabalho coletivo entre os alunos, e ainda, apesar do direcionamento dado para a realização das atividades propostas, muitos alunos não se envolvem e não existe intervenção mais efetiva da professora para tal finalidade, o que denota problemas com relação a organização da didática no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A última observação no 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, realizada no mês de dezembro de 2019. Por ser um período em que os alunos deixam de frequentar a escola ainda na primeira quinzena do mês, teve uma participação menor dos alunos da turma. Segue (Cena 22) que apresenta o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula.

### **Cena 22**

#### **Observação - 02 de dezembro**

Rotina: sala de leitura – português – inglês – português – história – história

Leitura – O Rouxinol do Imperador.

Glossário:

Mármore – prodigioso – harmoniosa – serviçal

Depois da leitura e do glossário em lousa, a professora pegou o livro didático Novo Pitangua (PNLD até 2022) – leitura sobre personalidades afro-brasileiras, página 116.

A professora fez a leitura e os alunos acompanhavam no livro.

Página 118 – atividade sobre pontuação: dois pontos, vírgula, ponto e vírgula.

Atividade – Leitura de um trecho de um conto popular. Após a leitura os alunos tinham que colocar a pontuação. Depois que os alunos colocaram a pontuação, a professora solicitou que lessem o texto em voz alta para a turma. Um aluno era selecionado por vez para fazer a leitura.

Além das atividades descritas até o momento, também era realizada prova de Redação ao longo do ano letivo. A Unidade Escolar utiliza uma ficha contendo orientações para a correção das avaliações da produção escrita bimestral, conforme modelo abaixo (Figura 24).

Figura 24 - Quadro de orientação para avaliação de texto.

										ANO	DIA(S) da semana:	Horário:
										TURMA		
										Pré-silábico	HIPÓTESE DE ESCRITA	
										Silábico sem valor		
										Silábico com valor		
										Silábico alfabético		
										Alfabético		
										Escreve listas de palavras e/ou títulos, quadrinhas, etc, com ou sem apoio das letras móveis	Sistema de Escrita Alfabética	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
										Reconhece as características do <u>contexto</u> de produção	OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
										Recupera, cria ou pesquisa o <u>conteúdo temático</u>		
										Elabora, coletivamente, <u>plano de texto</u>		
										Redige, coletivamente, o texto planejado, com coerência e coesão		
										Revisa, coletivamente, o texto durante o processo e depois da primeira versão		
										Realiza, com autonomia, produção de texto - Escrita (de memória)	Modalidades de escrita	ANÁLISE LINGÜÍSTICA**
										Realiza, coletivamente, produção de texto - Reescrita		
										Realiza, coletivamente, produção de texto de Autoria		
										Identifica as características do gênero trabalhado	Gênero textual	
										Articula, em atividade de reescrita de texto, as partes que o compõem	Coerência	
										Segmenta o texto em palavras	Segmentação	
										Analisa, oralmente, aspectos gráficos que compõem o material lido para reconhecer os efeitos de sentido (cores, imagens, etc)	Aspectos semânticos	
										Localiza nomes diversos em listas do mesmo campo semântico	Sistema de Escrita Alfabética	LEITURA***
										Lê textos conhecidos por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito		
										Lê, por si mesmo, textos diversos.		
										Lê, em voz alta, com fluência		
										Realiza, oralmente, antecipações do conteúdo do texto		
										Localiza informações explícitas no texto		
										Reconhece, oralmente, a presença de relações de intertextualidade		
										Realiza, oralmente, inferência de informações a partir do texto (local) ou de conhecimento prévio do assunto (global)		
										Identifica, oralmente, a finalidade da leitura apresentada		

Fonte: Ficha de avaliação da produção escrita – Projeto de Apoio Pedagógico Recuperação das Aprendizagens – SME/ SP, 2019

Segue também algumas atividades avaliativas de redação que foram analisadas com base na ficha descritiva acima (Figuras 25 a 28).

Figura 25 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.

16/04/2019

PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a REDAÇÃO.

- 1- Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
- 2- Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
- 3- Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (EU), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos. Que tornem seu texto mais rico.
- 4- Continue a frase que inicia a narrativa.

BOA SORTE!

TEMA  
minha amizade em uma festa

Fui àquela festa. Conheci alguém que...

me recebeu muito bem, o nome dela era Jany. Depois de um tempo nos começamos a conversar por lá nos conhecemos por poucos dias, a festa ela foi dormir na minha casa. No outro dia ela foi embora duas semanas depois, aconteceu outra festa e ela voltou ela estava lá! Eu vi ela, ela me viu e a gente começou a dançar, pular, e se divertir e que ela só estava passando um período... Mas então nós o falar de amizade e então ela me falou que ela ia para lá a gente se despediu juntos, e eu e Jany ficamos muito amigos, ela tem muito jeito de ter uma amiga, mas ela é retratada, simpática e uma ótima parceira para sair com você. Eu nunca vou me esquecer de ela.

Fonte: Instrumento de Avaliação aplicado pela professora do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019

Figura 26 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.

16/04/19

PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a REDAÇÃO.

- 1- Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
- 2- Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
- 3- Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (EU), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos. Que tornem seu texto mais rico.
- 4- Continue a frase que inicia a narrativa.

BOA SORTE!

TEMA  
Conheci

Fui àquela festa. Conheci alguém que...

que me desistiu, era um garoto: dos olhos azuis e cabelo loiro.  
Eu fui falar com ele e disse:  
- Oi meu nome é gabriela o seu  
- Vitor, tá gostando da festa  
- sim  
No outro dia ele me chamou para sair pelo telefone:  
- Oi é o Vitor da festa  
- Oi...  
- Que saiu comigo.  
- sim que Vitor.  
- às 19:00, eu no talvocat.  
Na hora da festa começaram Me dar troco medeira.  
Eu cheguei na escola e vi ele, e conversei.  
Ele veio falar comigo:  
- Oi gabi.  
- Oi  
Mas ele foi embora e nunca mais agente se viu

Fonte: Instrumento de Avaliação aplicado pela professora do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019

Figura 27 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.

PROVA DE REDAÇÃO

Instrução específica para a REDAÇÃO.

- 1- Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
- 2- Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
- 3- Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (EU), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos. Que tornem seu texto mais rico.
- 4- Continue a frase que inicia a narrativa.

BOA SORTE!

TEMA

Fui àquela festa. Conheci alguém que...

em muita vontade eu fui falar com a menina. Fui para lá mas ela não  
 ligou. Foi logo depois mas quando voltou não estava mais lá. Perguntei da mãe não  
 encontrarei? mais depois de 2 dias fui na mesma festa e ela estava lá. Fui  
 e conversei mais não tinha coragem e fui lá mais quando está chegando um menino  
 pegou ela e eu de logo fugi e não de ligando e fui lá e não mais  
 eu não conversei e ele atrás no outro dia fui atrás dela e ela estava  
 saindo da festa seguinte e não estava em casa. Perguntei se ela estava  
 lá e conversei e determinei depois de 1 hora fui lá e ela estava  
 na casa dela. Quando chegou ela se aproximou dela e falou na porta  
 ela foi atrás e falou para se aproximar e falou pra mim sair da festa  
 pela janela no outro dia fui lá e conversei e conversei e conversei  
 mais fui embora no outro dia a noite fui na mesma festa e conversei  
 com ela e ela deu um lugar e conversamos e falei feliz muito feliz  
 Para conversar comigo me sentei e conversei e conversei e conversei e conversei  
 e a conversa dela estava lá e conversei e conversei e conversei e conversei  
 dela e ela e você eu não mais pelo resto não (que conversei  
 ela e talvez depois disso falei se ela queria conversar comigo ela falou  
 sim. Depois de 5 meses falei ela se casou e ela aceita ter uma casa  
 muito maravilhosa e teremos 2 filhinhos e ficamos felizes para sempre

Fonte: Fonte: Instrumento de Avaliação aplicado pela professora do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019

Figura 28 - Avaliação - Redação - 5º ano do Ciclo Interdisciplinar - 2019.

21/04/2019

**PROVA DE REDAÇÃO**

Instrução específica para a REDAÇÃO.

- 1-Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
- 2-Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
- 3- Como você sabe, uma narrativa é contada por um narrador em 1ª pessoa (EU), personagem principal ou não, ou em 3ª pessoa (não é personagem). Você poderá também criar diálogos. Que tornem seu texto mais rico.
- 4- Continue a frase que inicia a narrativa.

TEMA *Uma festa legal* BOA SORTE!

Fui àquela festa. Conheci alguém que...

se chamava gabriel ele era um menino muito legal era o aniversário dele ele foi legal com mim e com a irmã do gabriel e os dois era muito legal na festa tinha bolo-pulo, big-bolhão, limão matinho para os bebês que gostam de comer e os bebês tinha refrigerante, suco, coquinho, bolo de chocolate e também tinha pra quem queria comer comida tinha arroz com milho, maionese, batata e também tinha churrasquinho com farinha e também tinha pipolo feito pra quem não gostava de sal era com azeite e quem gosta com sal e feito com sal azeite foi no big-bolhão e no bolo-pulo depois agente ficou os roquinhos surpresa de aniversário e o gabriel e de pipolo agente tomou refrigerante com rot do coquinho depois agente brincou de pega-pega e o gabriel quis brincar também e foi que tinha três pessoas agente brincou de escondido-escondido e agente se divertiu bastante e agente cantou parabéns de agente como o bolo e depois agente foi brincar de novo só que agente brincou de outro jeito foi de pipolo escondido e pega-pega fruta e pega-pega bruxa e eu fui para casa foi a festa mais legal do mundo para mim e para outras pessoas eu acho mais e que importante é que eu me diverti e também conheci novas ami-

Fonte: Instrumento de Avaliação aplicado pela professora do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2019

Concluindo a apresentação da observação do 5º ano do ciclo interdisciplinar, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas não chegaram a atingir um caráter mais reflexivo na organização da produção escrita, considerando que apesar de muitas vezes os alunos realizarem atividades em duplas de forma coletiva, o envolvimento era limitado e sem maior intervenção da professora, além do fato das atividades propostas estarem mais centradas em atividades de reescrita, limitando o processo criativo e reflexivo da elaboração de um texto. Também foi

possível observar que durante as aulas a professora centralizava a leitura dos textos, sendo que o livro didático era a principal fonte de leitura, desta forma, sem repertório para comparação de ideias o conteúdo escrito pelos alunos ficava restrito. Fica evidente que a seleção do método limitou o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Neste aspecto, Braslavsky (2005) reforça que ensinar necessita de um método e que não devemos tomar partido de nenhum método, é necessário recorrer a diferentes possibilidades de acordo com a necessidade da criança, considerando a diversidade que existe dentro das escolas, porém defende a importância da leitura e do contato com a escrita de diferentes formas desde cedo, pois desenvolve a compreensão natural do texto. Quando a criança começa a fazer da linguagem um objeto do seu conhecimento, inicia a tomada de consciência linguística como um saber intuitivo que não se formula com definições e regras e o professor é o sujeito responsável por fazer a criança avançar na capacidade de passar da linguagem oral para a escrita, segundo ela “é na escola que a aprendizagem simbólica é intencionalmente promovida e começa a história do desenvolvimento de processos psicológicos superiores” (BRASLAVSKY, 2005 p. 130).

Com base em Vigotsky, Braslavsky (2005) discute a construção do conhecimento considerando a relação dos conhecimentos cotidianos e científicos em contraposição ao pensamento de Piaget sobre as aprendizagens espontâneas e científicas acontecerem de forma natural.

Tanto los aprendizajes cotidianos como los científicos responden a procesos psicológicos superiores y ambos se construyen socialmente. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia inmediata con el medio, son conglomerados o sincréticos y no se pueden definir. Los científicos se inician con los primeros aprendizajes simbólicos, que son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales. Los aprendizajes cotidianos tienen lugar en el hogar y constituyen la prehistoria de los procesos psicológicos superiores. (BRASLAVSKY, 2005 p. 130).

O conhecimento desenvolvido e produzido na escola não deve ser isolado. É necessário que proporcione socialização do pensamento, reflexão sobre como o conhecimento cotidiano embasa o científico, o aspecto sócio cultural se propõe a analisar as características culturais, sociais e históricas que intervêm na individualização da atividade mental vinculada com diversos contextos sociais e culturais. Além da análise das questões educacionais no âmbito psicológico, se propõe uma análise a partir dos diferentes contextos sociais e culturais, a interação dos sujeitos com o meio.

De acordo com Braslavsky (2005), aprender é um ato coletivo, se realiza a partir de diferentes interações, aluno com aluno, aluno e professor e a escola é o local que proporciona, a partir da aquisição da leitura e escrita, a possibilidade do sujeito refletir sobre questões que não fazem parte do cotidiano de forma que só a escola é capaz de fazer com sua linguagem e didáticas próprias, porém de acordo com as observações realizadas até então, as dinâmicas das aulas tem se pautado em uma transmissão unilateral de conhecimento.

### **5.5 – Relatos de observação – 6º ano do Ensino Fundamental**

A observação da turma teve início em março de 2020, depois da organização da grade de aulas dos professores, nesse momento a questão da transição passa a ser foco das observações de sala de aula. Retomei as conversas com a coordenação pedagógica, sobre a pesquisa, expliquei que neste ano além da disciplina de português, era necessário acompanhar os professores de geografia, história e ciências. A coordenadora pedagógica, prontamente se disponibilizou em conversar com os professores, que concordaram com as observações de suas aulas, porém em 16 de março de 2020, a pesquisa teve que ser interrompida devido a pandemia provocada pelo Coronavírus.

No ano de 2020, com o início da pandemia provocada pelo Coronavírus-19, a Secretaria Municipal de Educação, organizou o retorno do ano letivo no mês de abril de 2020 de forma remota, priorizou a utilização da plataforma Google Sala de Aula e produziu o material Trilhas de Aprendizagens para ser distribuídos para todos os estudantes da rede municipal de ensino. O material Trilhas de Aprendizagens, produzido para organizar o processo de ensino e aprendizagem, foi utilizado como principal fonte, para os estudantes que não possuíam acesso a plataforma Google Sala de aula, as atividades publicadas na plataforma foram organizadas conforme o material didático do Trilhas de Aprendizagens e também material produzido pelos próprios professores da turma.

A introdução do material didático Trilhas de Aprendizagens, trouxe uma orientação para as famílias quanto a necessidade do incentivo à leitura, de forma que as famílias pudessem garantir leitura diária, não só como momento fundamental para aprendizagem como também estreitamento dos vínculos familiares. A indicação de leitura está voltada para: poemas, notícias, quadrinhos/tiras, texto científico, relato de experiência e crônicas. Com relação a produção de texto, de acordo com o documento atividade imprescindível nessa fase escolar, orienta que o estudante “elabore rascunhos de suas produções textuais e que o texto final seja feito em folha avulsa e guardado para que o professor possa ler na volta às aulas”. (SÃO

PAULO, p. 9) A escrita de pautar-se em indicação de um livro ou filme para alguém da família, produção de poemas, produção de diário pessoal e produção de regras para um novo jogo. Nas demais disciplinas, História, Geografia e Ciências, a rotina de estudo sugerida, além dos materiais disponíveis para estudo, plataforma virtuais, documentários, notícias de jornais e os diferentes textos que circulam socialmente.

Então, em decorrência dessa situação, para reflexão sobre as questões de leitura e escrita, bem como o processo de transição, serão utilizados como referência, o material didático Trilhas de Aprendizagens, a plataforma Google Sala de Aula, um questionário aplicado para os estudantes, além de registros de observação realizadas durante o mês de março de 2020.

A princípio, no (Quadro 58) segue uma organização dos conteúdos registrados nos cadernos dos alunos referente às disciplinas de português, história e geografia no início do mês de março de 2020.

**Quadro 58 - Atividades de Português, História e Geografia: Alunos do 6º ano do Ciclo Interdisciplinar.**

Fevereiro e março	Português	Conto – O conto da Mentira – escrever sobre situações que envolve mentir. Texto: Maria Ângela – Atividade – retirar do texto substantivos. Exploração do texto – banco de palavras, pesquisar palavras que não conhece no texto. Atividade de escrita: Você lembra de algum fato da sua vida em que depois de enfrentar uma situação difícil você aprendeu uma lição que jamais esqueceu? Fazer uma narração na primeira pessoa.
	Geografia	Textos e questões de interpretação de texto. Exemplos: O espaço geográfico – Questões (o que é, quais, por que); Território – o espaço de um Estado ou país -Questões (o que é, quais, por que); Ilustração de um lugar e de um território; Escala de espaço geográfico – Questões (o que é, quais, por que); A forma e os movimentos da Terra – Questões (o que é, quais, por que).
	História	Texto: O que a história estuda? Texto: Tempo – Questões (localização de informação); Texto: Calendário Cristão; Texto: As fontes históricas – Questões (localização de informação).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora: Informações extraídas do caderno de uma aluna da turma do 6º ano do ensino fundamental, março 2020.

Foi possível observar algumas aulas de português antes do encerramento das aulas em decorrência do período pandêmico.

### Cena 23

#### Observação turma- 6º B ano 2020

**02 de março de 2020 - AULA DE PORTUGUÊS**

**A professora iniciou a aula solicitando que os alunos abrissem o livro didático na página 16.**

Atividade de exploração do texto. Todos os alunos tinham o livro na mesa.

**Iniciou a leitura da atividade. Uma aluna perguntou se era para copiar o que estava sendo registrado em lousa. A professora respondeu que primeiro era apenas para olhar para ela para acompanhar a explicação.**

A professora explicava sobre singular e plural.

Colocou na lousa:

Singular	Plural
1ª pessoa – eu	1ª pessoa - nós
2ª pessoa – tu	2ª pessoa - vós
3ª pessoa – ele	3ª pessoa – eles

A professora depois perguntou para os alunos como o texto estava escrito, no plural ou no singular?

Neste momento a professora precisou parar a explicação para atender o aluno com necessidade especial que acompanha a mesma turma desde o 4º ano. Ele queria uma folha para desenhar. Retomou a explicação depois de aproximadamente cinco minutos. Explicou as atividades do livro para que os alunos fizessem.

Uma aluna solicitou a professora na sua mesa, perguntou o que tinha que fazer porque a colega do lado não tinha entendido. A professora respondeu que desde o início estava explicando e que elas estavam conversando. A professora retornou para a lousa e continuou a explicação de onde tinha parado, mas depois foi até a carteira da aluna para saber o que ela não tinha entendido.

Durante a realização da atividade pelos alunos, a professora circulava entre as carteiras, tirando as dúvidas da turma.

Na aula anterior tinha dado uma atividade que deveria ser entregue na aula de hoje, nove crianças não tinham feito. Pediu para que estas crianças sentassem com suas duplas para terminar a atividade para entregar. As crianças foram sentar com suas duplas e deixaram de fazer a atividade do dia para terminar a anterior.

O livro didático que é utilizado é “Português conexão e uso – editora saraiva: PNLD 2020 a 2023 – autores: Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho”.

Na (Cena 23), vemos que o trabalho com a leitura e escrita continua centrado no livro didático. A observação continuou, mas com algumas dificuldades devido a frequência dos professores da turma. No dia 04 de março de 2020, a professora de português não compareceu e a aula foi ministrada por um professor em módulo de geografia e a atividade do dia foi uma pesquisa no dicionário de palavras do texto que não conheciam o significado e anotar no caderno. Perguntei para o professor se ele tinha algum projeto para trabalhar quando algum

professor falta e ele explicou que quando entra em uma aula trabalha a sua disciplina de geografia sem determinação de conteúdos por parte da coordenação ou direção.

No dia 09 de março de 2020, a professora de história não compareceu e a aula foi novamente ministrada por um professor em módulo de geografia, e continuou com a atividade realizada na aula de português de pesquisa em dicionário. Nesse mesmo dia observei a aula de português.

#### **Cena 24**

##### **Observação aula de português – dia 09 de março de 2020.**

A professora colocou em lousa o tema que seria explicado – “Narração em 1ª pessoa do singular”.

**A professora iniciou a explicação expondo para a turma como se constrói a organização de uma narração. Orientou que em primeiro lugar tem que fazer um rascunho e depois eles iriam escrever o texto final.**

A orientação para a narração foi que os alunos tinham que lembrar algum fato da vida que enfrentaram uma situação difícil. Descrever uma lição que aprenderam com o fato que jamais esqueceram.

Na lousa explicou que tinham que colocar nome e data na folha que iriam receber e para não esquecer do parágrafo.

A aula sofreu uma interrupção porque o aluno com necessidade especial estava muito agitado, batia na lousa e a estagiária não conseguiu acalmá-lo. Depois de aproximadamente uns 10 minutos a professora retornou à atividade com a turma.

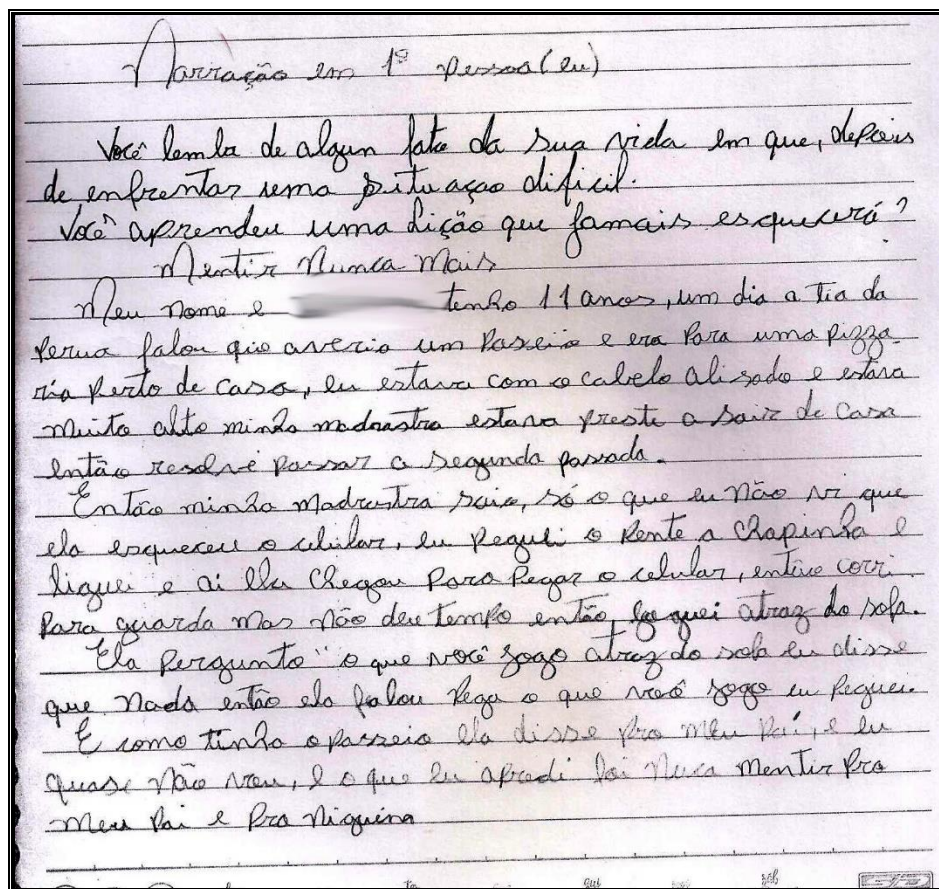
**A atividade era para ser realizada individualmente.** Muitas crianças conversavam a respeito de assuntos não relacionados à aula.

Depois de um tempo a professora começou a passar entre as fileiras para entregar a folha para o texto final. Explicou que a produção fazia parte da sondagem inicial, que o texto iria ficar em uma pasta com a coordenação pedagógica e que iria acontecer bimestralmente.

A turma atualmente é acompanhada por uma estagiária para o aluno com necessidade especial que é uma estagiária de pedagogia, que também costuma ajudar os alunos com dúvidas.

Na (Cena 24), a proposta de atividade escrita é o desenvolvimento de uma narração, após a explicação da professora sobre a organização do texto os alunos realizaram individualmente a proposta de forma dispersa. A intervenção da professora durante a realização da atividade estava mais relacionada às questões disciplinares da turma. Segue um modelo de atividade desenvolvida em sala de aula por um estudante (Figura 29).

Figura 29 - Atividade de produção de texto – 6º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2020



Fonte: Caderno de aluno – 6º ano do Ciclo Interdisciplinar – 2020.

A última aula observada de português (Cena 25), antes do encerramento das aulas em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus foi no dia 12 de março de 2020.

### Cena 25

#### Observação 12 de março – aula de português

Correção de atividade – questões na lousa do livro didático páginas 14 a 18.

Leitura e interpretação do texto já tinham sido realizadas em aula anterior, nesta aula a professora fez a correção das questões do texto, fazia a leitura da pergunta e registrava as respostas dos alunos na lousa.

A professora relatou que o 6D é uma turma que desenvolve melhor suas atividades, são alunos com menos dificuldade e também não tem o aluno com necessidade especial que segundo ela dificulta muito seu trabalho tumultuando a aula.

Particpei de uma aula no 6D. A turma é numerosa. A professora também realizou correção de atividade nesta turma de interpretação de texto, foram corrigidas sete questões. Antes da correção a professora perguntou quem não tinha feito e sete crianças levantaram a mão.

A professora disse que tinham 10 minutos para terminar, passados 20 minutos a professora passou entre as fileiras para ver se todos tinham concluído. Faltando 05 minutos para terminar a aula recolheu os livros e não teve tempo de fazer a correção. Depois da aula no 6D retornei para o 6B para a aula de história e a professora tinha faltado novamente.

Em nenhum dos momentos de observação constatee a utilização de outro material que não fosse o livro didático para a realização de atividades de leitura e escrita.

Durante o ano de 2020, após o início da pandemia, as observações foram encerradas e retomei no ano de 2021, quando o ensino voltou a ser presencial e nesse período os alunos já estavam no 7º ano, no Ciclo Autoral. Nesse momento, foi possível aplicar um questionário para turma, com a intenção de analisar quais conhecimentos teriam desenvolvido no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar, com base no material didático distribuído pela Secretaria Municipal de Educação, o Trilhas de Aprendizagens, bem como atividades desenvolvidas na plataforma Google Sala de Aula da turma no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar.

Participaram do questionário 10 alunos (a) da turma referência da pesquisa, sendo que as questões apresentadas tiveram como foco os processos de leitura e escrita, bem como a transição do fundamental I para o fundamental II. Outro dado importante é que ao final do ano de 2021, quando foi aplicado o questionário para a turma participante da pesquisa, 12 estudantes de outros 7ºs anos que não foram acompanhados durante a pesquisa, também responderam. A Unidade Escolar seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação em decorrência da pandemia, nesse período já tinha retomado o atendimento de 100% dos alunos, sem o rodízio de turmas, porém a frequência ainda era muito baixa e desta forma, a Unidade costumava reunir todos os alunos do 7º ano em uma única sala. As respostas fornecidas pelos estudantes que não fazem parte do grupo referência da pesquisa contribuíram para corroborar as informações referentes à participação na plataforma Google Sala de Aula, como também com relação às atividades de leitura e escrita. Ressalto que as respostas que seguem não apresentam o registro dos 10 alunos que responderam o questionário, porque alguns estudantes deixaram de responder alguma questão.

A primeira questão do questionário, abordou quais eram as disciplinas que os alunos cursavam no 7º ano. A intenção era verificar a apropriação que os estudantes possuíam a respeito do currículo, algumas disciplinas não foram mencionadas, normalmente ficavam de fora das respostas, leitura, educação física e informática. Também foi perguntado sobre qual era a matéria que mais gostavam no 7º ano e por que? Segue as respostas dos alunos, e, é importante ressaltar que foram transcritas conforme registro dos estudantes, sem correção de

gramática, ou organização do texto e das ideias, bem como alguns alunos não responderam uma ou outra pergunta, desta forma o total de respostas nem sempre correspondem aos dez participantes. As respostas dos alunos foram:

“História, porque da para saber histórias antigas da realza  
 Eu gosto mais de leitura porque é mais legal  
 Historia por que gosto de copiar texto e encima coisas dos corpos  
 Ciências, porque eu acho bem interessante.  
 Português, porque la nois lê bastante e outras matérias que escreve texto  
 A disciplina que eu gosto e educação física porque eu gosto de fazer atividades físicas e muitos esportes como futebol, volei e etc  
 Leitura porque apresenta a ser mais interesante do que outras materias  
 geografia, matemática  
 Geografia, porque foi a materia que eu mais me adaptei desde a primeira série”.  
 (Fonte: elaborada pela pesquisadora no ano de 2021 – questionário alunos 7º ano do ciclo Autoral, turma referência da pesquisa desde o 4º ano do ciclo interdisciplinar.)

As respostas dadas pelos estudantes não apresentam um aprofundamento sobre a organização de uma disciplina relacionada aos seus conteúdos e práticas, chama a atenção a referência sobre copiar texto e que em português lê-se e escreve-se bastante, apesar dos vários problemas de ordem gramatical e de organização das ideias que o questionário apresentou nas respostas dissertativas.

Com relação a descrição de como eram as aulas no 4º e 5ºs anos, os alunos apontaram que:

-Eram boas minhas relações com os professores era legal, a forma como eram explicados os conteúdos era devagar para agente entender, as atividades que eram realizadas.  
 -Eu gostava muito do 4º e do 5º ano eu gostava dos professores e eles explicava direitinho pra nós alunos e eu gostava de fazer a lição deles.  
 -Ta tudo normal as aulas estão tornais os professores também  
 -Era muito boa, gostava bastante dela - ela explicava de um jeito facil de entender, ela deixava bastante tempo para podermos concluir a lição e ela sempre dava atenção a todos.  
 -No 4º e 5º ano antes tinao uma duas aulas pra terminar mais minha atitude com os professores continua a mesma eu continuo respeitando porque por mais que eles brigem com a gente é para nosso bem, agora nos temos uma aula para terminar a lição as lições fica mais complicada mais temque aprender né.  
 -Eu acho muito importante porque com o 5º me ajudou muito a letra minha leitura muitas outras coisas importantes para mim e para outros. conteudo era bom porque eu conseguia entender 4º ano era mais simple nos liamos o texo e a professora explicava treina muito a leitura 5ºano a explicação das materias ficaram mais claras e minha professora falava com mais detalhes do que no 4º ano.  
 -A professora explicava muito bem, ela dava prioridade para os alunos com dificuldade  
 -Bem, no quarto ano a professora explicava a materia rapido não me adptei muito, na quinta serie eu não tenho muito que falar por que foram só três meses de aula, mais acho que foi bom.

(Fonte: elaborada pela pesquisadora no ano de 2021 – questionário alunos 7º ano do ciclo Autoral, turma referência da pesquisa desde o 4º ano do ciclo interdisciplinar.)

No relato dos estudantes é possível perceber que existe uma indicação de que os professores eram mais próximos, se preocupavam mais com a aprendizagem individual dos alunos e explicavam os conteúdos com mais preocupação com o entendimento dos alunos.

Sobre se mudou alguma coisa quando a turma chegou no 6º ano e também no 7º ano, os alunos responderam que,

- Sim, muita coisa cada professor tem aula do o tempo passa rápido
  - Não muito, mas mudou bastante
  - Pra mim ta tudo normal não mudo nada só to aprendendo coisas novas
  - Sim, tem mais professores agora e dificultou um pouco as lições.
  - Sim as lições ficaram mais difíceis começou a aparecer letras na matemática ai ficou complicado mais ainda eu gosto da escola
  - Mudou muitas coisas como a matematica ficou muito dificil muito mais dificio portugues ficou dificil mudou muito de la pra ca
  - Os conteudos e as materias no 6º ano foi bem dificil, entender alguma coisa já no setemo ano fico mais ou menos do que no 5º ano
  - Sim, as matérias ficaram mais complicadas
  - Mudou bastante coisa por exemplo o horario o jeito que os professores explicam as diciplinas.
- (Fonte: elaborada pela pesquisadora no ano de 2021 – questionário alunos 7º ano do ciclo Autorial, turma referência da pesquisa desde o 4º ano do ciclo interdisciplinar.)

A mudança na forma com que os professores explicam os conteúdos é uma questão forte nas falas dos estudantes, o tempo das aulas e uma maior dificuldade nos conteúdos escolares também são citados.

Com relação às dificuldades apontadas pelos alunos para acompanhar as atividades escolares, eles responderam que a matemática é a disciplina mais difícil para o entendimento conforme relatos abaixo, porém é importante ressaltar que, apesar da matemática ser elencada como a disciplina mais difícil, os alunos não fazem uma reflexão sobre os problemas relacionados a escrita, como pode ser observado no registro das respostas. Aparentemente conseguir fazer um registro escrito, mesmo com significativos erros de gramática, concordância e organização das ideias, não é um problema, uma vez que conseguem expor o que estão pensando, por outro lado não conseguir realizar um cálculo ou problema matemático é mais significativo, pois, aparentemente expressa diretamente a falta do conhecimento relacionado a disciplina.

- Sim, inglês e matemática
- Sim, eu fico disconsintrada porque eu não preso muito atenção na aula
- Eu tenho muita dificuldade em matematica não só muito boa em conta
- As vezes na matéria de matemática, meio dificil e entender as vezes. minha dificuldade é mais em matemática por causa dessas coisas do valor do x ai complicou as coisas
- A minha dificuldade e matemática eu não sei fazer muitas continhas e as outras coisas matematica para mim é mais complicada de memorizar
- Não, eu sempre presto bem a a atenção pra não ter dificuldade
- Sim eu, tenho dificuldades em matemática eu vou precurar ajuda das professoras de matematica pra melhorar.

(Fonte: elaborada pela pesquisadora no ano de 2021 – questionário alunos 7º ano do ciclo Autoral, turma referência da pesquisa desde o 4º ano do ciclo interdisciplinar.)

As defasagens de aprendizagem já se apresentavam no 4º e 5ºs anos e com o advento da pandemia esse fator se fortalece, uma vez que poucos alunos conseguiram participar das aulas remotas. De acordo com o questionário, dos 10 estudantes pesquisados, 03 não conseguiram participar das aulas, 04 algumas vezes e 02 tiveram frequência na participação, 01 não respondeu à questão. Apesar desse número não representar a totalidade da turma, em conversa com a coordenação pedagógica no ano de 2021, foi relatado que a participação dos alunos nas atividades da plataforma Google Sala de aula, foi muito baixa, o que confirma os dados do questionário aplicado. As respostas dos 12 estudantes que não são parte das observações desenvolvidas ao longo da pesquisa também apoiam as informações referentes a baixa participação dos estudantes na plataforma Google Sala de Aula.

Um outro aspecto sobre o ensino remoto realizado na plataforma Google Sala de Aula é que quem participou das aulas remotas teve pouco contato com professores, uma vez que as aulas se basearam em publicar atividades na plataforma. Segue um relato dos alunos com base no questionário aplicado sobre as atividades desenvolvidas relacionadas à leitura e escrita, além de uma descrição referente ao conteúdo desenvolvido.

De acordo com as respostas dos alunos, na disciplina de português as atividades de leitura desenvolvidas eram: leitura e interpretação de texto, localizar informações no texto, leitura de textos literários diversos, grifar e/ou copiar informações para entendimento da leitura. Com relação às atividades de produção de texto: elaborar uma redação, escrever comentários digitais, reescrita, produção de respostas para entendimento de textos, produzir cartas e realizar registros como notas e esquemas. Os estudantes apontam a reescrita e a produção de respostas para entendimento de textos como as atividades mais prazerosas. Segue um modelo de atividade mais utilizada na plataforma Google Sala de Aula que faz parte do material didático Trilhas de Aprendizagens (Quadro 59).

### Quadro 59 - Atividade - Plataforma Google Sala de Aula ano de 2020: Geografia.

1-Por que a hidrografia do território brasileiro é rica em rios e pobre em lagos?

R: Por causa da sua estrutura geológica e do seu relevo

2-Quais são os impactos positivos e negativos ocasionados pelas usinas hidrelétricas tanto para o meio ambiente, quanto para o consumidor? Justifique sua resposta.

R: As usinas hidrelétricas não poluem o ar, pelo contrário, melhoram o ar que se respira. Muito frequentemente, elas substituem a geração a partir de combustíveis fósseis, reduzindo assim a chuva ácida e a fumaça. Além disso, os empreendimentos hidrelétricos não geram subprodutos tóxicos.

3-Compare o potencial e o aproveitamento hidráulico dos rios das bacias Amazônica e do Paraná.

R: O aproveitamento hidráulico dos rios da bacia amazônica é muito escasso, pois eles são rios de planície, ou seja, são rios que não são apropriados para isso

4-Em sua opinião a hidrografia brasileira poderia ser melhor aproveitada para a navegação? Justifique sua resposta.

R: O Brasil possui um dos maiores sistemas hídricos do mundo, principalmente no quesito água doce.

O uso de embarcação como meio de transporte é muito comum em cidades ribeirinhas, pois é o meio mais acessível para muitos dos moradores. Mas as embarcações também são utilizadas como meios de turismo.

Existem cidades brasileiras em que o turismo é bastante fortalecido pelas navegações - em águas doces e salgadas. Esse meio também é utilizado para receber e escoar algumas mercadorias através dos portos, mas poderia ser mais aproveitado.

A maior parte do escoamento de mercadorias no Brasil ocorre por malha terrestre, o que envolve muitas variáveis, como automóveis, equipe e estradas.

5-Comente o documentário: "Entre Rios"

R:

Fonte: Atividade retirada da Plataforma Google Sala de Aula – Disciplina de Geografia – 6º ano do Ciclo Interdisciplinar ano de 2020.

A atividade acima é um modelo que reflete a maior parte das atividades desenvolvidas na plataforma Google Sala de Aula, durante todo o ano letivo de 2020, foi retirada do material Trilhas de Aprendizagens, os alunos basicamente trabalharam com textos didáticos, notícias de revistas ou jornais para leitura e interpretação. Perguntado sobre suas dificuldades na produção de texto, os alunos responderam que possuem mais dificuldade em: elaborar uma redação, reescrita, escrever comentários digitais, produzir contos, produzir notícias e aprender sobre gramática. Sobre dificuldades referentes à leitura dos textos, os alunos registraram que grifar e/ou copiar informações para entendimento da leitura, localizar informações no texto, interpretação de texto, leitura de relatos históricos e artigos, como atividades que possuem maior dificuldade para sua realização.

O material Trilhas de Aprendizagens, nas disciplinas de Ciências Humanas e Naturais, é organizado com base numa seleção de textos e questões para interpretação. Em Ciências Naturais o conteúdo proposto no material Trilhas de Aprendizagens era: Por que existem fases da Lua?; Células: estrutura bases dos seres vivos; A fotossíntese e o fluxo de energia entre os

seres vivos; na natureza nada se cria tudo se transforma; As plantas e o solo; A relação presa-predador. Em Ciências Humanas o conteúdo proposto era: São Paulo portas abertas para o mundo; é índio o não índio; África berço das civilizações; Processos migratórios no início do século XX; Qualidade de vida nos bairros.

Na plataforma Google Sala de Aula, a professora de português, seguiu a organização do material Trilhas de Aprendizagens, publicando páginas do material para que os alunos realizassem as atividades, com o conteúdo voltado para: conto; análise de notícias; tipos de linguagem; poesia; cartum, uma forma de se posicionar; paródia; transformações literárias; crônicas; mangás; entrevista e do diário ao blog.

O professor de História, além dos conteúdos propostos no material didático Trilhas de Aprendizagens, também abordou os seguintes temas de estudo: Família Real no Brasil; Influência africana e cultura brasileira; A África; As Cruzadas; A cultura Islâmica; Os Árabes e a cultura na Europa Medieval; Crenças que eram comuns no período medieval; Feudalismo e Teotihuacan, a cidade dos deuses.

Na disciplina de Geografia os conteúdos desenvolvidos na plataforma Google Sala de Aula foram muito além do que o proposto no material didático Trilhas de Aprendizagens sendo eles: a pandemia e seus desafios atuais; sociedade, estado, povo, nação e país; comunidades remanescentes de quilombolas; formação territorial do Brasil: espaços indígenas; formação territorial do Brasil: Censo Demográfico; pirâmide etária brasileira; mapas temáticos; cartografia; organização das Nações Unidas; divisão regional do IBGE; hidrosfera; Brasil: unidade federativa e regiões; Brasil: grandes regiões (IBGE); localização e caracterização do território brasileiro; tempo atmosférico e clima; zonas climáticas; os climas do Brasil; o efeito estufa e o aquecimento global, formações da vegetação brasileira; a devastação da vegetação brasileira; a hidrografia brasileira.

Em ciências o conteúdo postado na plataforma foi: propriedades da matéria; para o alto e além; aumentando a velocidade; aerodinâmica; medindo a velocidade do trânsito; quando aumentar a velocidade real; a locomoção dos seres vivos; movimento em seres unicelulares; o movimento e outros seres vivos; bioma e mata atlântica.

É importante apresentar qual foi o conteúdo desenvolvido ao longo do período de ensino remoto com os alunos do 6º ano do ciclo interdisciplinar, porque além das atividades voltadas para a leitura e escrita, foco desta pesquisa, a organização do currículo desenvolvida neste período, caracterizou-se por uma importante diferença entre aqueles que tiveram acesso ao ensino remoto por meio da plataforma Google Sala de Aula, e aqueles que tiveram acesso

apenas às atividades do material didático Trilhas de Aprendizagens, o que certamente provocará diferenças significativas no processo formativo dos estudantes.

As conversas realizadas com três alunas pela plataforma Meet durante o segundo semestre de 2021, também reforçam as diferenças do acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos. Duas das alunas participaram com frequência das atividades desenvolvidas na plataforma, e uma aluna conseguiu realizar apenas as atividades do material didático Trilhas de Aprendizagens. As alunas que participaram com frequência da plataforma do Google Sala de Aula relataram que fizeram postagens de atividades nas diferentes disciplinas, e a outra aluna que ficou restrita ao conteúdo do material didático, não tinha nenhum acompanhamento dos professores devido ao fato de que a partir de março de 2020 o ensino foi apenas de forma remota e a orientação era para que esse material fosse entregue apenas no retorno das aulas presenciais para correção dos professores. No ano de 2021 o retorno presencial era opcional, sendo que no primeiro semestre o ensino aconteceu na forma de rodízio dos estudantes, e no segundo semestre foi permitido o retorno de todos os alunos, porém ainda era opcional. Durante todo esse período a frequência foi bem irregular. É importante lembrar que na plataforma Google Sala de Aula, além das publicações referentes ao material Didático Trilhas de Aprendizagens, os professores também publicaram materiais produzidos por eles.

É possível concluir, com base nos questionários respondidos pelos alunos no ano de 2021, nas atividades realizadas na plataforma Google Sala de Aula durante o ano de 2020, bem como, nas atividades do material didático Trilhas de Aprendizagem que o processo de leitura e escrita ficou restrito a leitura e interpretação de textos, uma produção escrita voltada para o registro de respostas de informações retiradas dos textos nas diferentes áreas do conhecimento.

Como já foi relatado anteriormente as respostas do questionário de 2021 foi transcrito conforme o registro dos alunos, refletindo a imensa defasagem na escrita, com relação ao domínio básico das questões ortográficas, bem como no desenvolvimento da produção escrita, com respostas curtas, que não expressavam uma ideia significativa sobre o que estava sendo perguntado, além das respostas que se restringiram ao SIM, NÃO OU NÃO SEI. É possível afirmar que os conhecimentos desenvolvidos até o 5º ano do Ciclo Interdisciplinar não tiveram avanços significativos no 6º ano, considerando que os registros do 4º e 5º ano do Ciclo Interdisciplinar já apontavam defasagens consideráveis no processo de apropriação da leitura e da escrita.

De acordo com os resultados das observações de sala de aula, as concepções apresentadas pelos professores com base nos questionários, nas atividades dos cadernos dos alunos, nas avaliações da escrita, percebe-se que as intervenções no processo de correção foram frágeis, os

alunos praticamente não foram chamados para refletir sobre sua escrita com propostas de atividades que proporcionassem uma revisão da produção dos estudantes, apesar dos questionários apresentarem dados voltados para um trabalho pautado no trabalho coletivo e preocupação com o uso social da língua, a didática utilizada em sala de aula não refletiu as respostas dos professores. Uma outra questão importante é o trabalho com a leitura, as estratégias observadas estavam mais centradas no professor, poucos momentos de leitura realizada pelo aluno foram observados ao longo da pesquisa, bem como não houve variedade dos gêneros e recursos didáticos. É muito importante propor leituras, pedir produções de texto, organizar a reescrita de histórias e solicitar que as crianças revisem os próprios textos. Com isso, é possível notar as regularidades e compreender quando as regras fazem sentido.

As práticas pesquisadas apontam que o Ciclo Interdisciplinar é caracterizado por uma divisão entre especialistas e generalistas, considerando que os professores relataram que existe uma dificuldade razoável para o desenvolvimento de um trabalho coletivo no que diz respeito a organização do currículo escolar, comprometendo a transição do fundamental I para o fundamental II, bem como o trabalho com a leitura e a escrita que não tem avançado adequadamente conforme foi apresentado nos relatos de observação, atividades dos estudantes e com os resultados das avaliações externas.

## Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida durante o período de 2018 a 2021, com observação de uma turma do Ciclo Interdisciplinar desde o 4º ano até o 6º ano na rede Municipal de Ensino de São Paulo, teve como foco analisar quais efeitos o ciclo Interdisciplinar teve sobre a proficiência da leitura e o domínio da escrita e se propiciou avanços nas questões que envolvem o processo de transição do fundamental I para o fundamental II. A escolha da unidade escolar foi realizada de acordo com a aceitação da equipe gestora e dos professores e, desta forma, depois de contatos com algumas unidades, a EMEF foco desta pesquisa se disponibilizou a participar.

Esta pesquisa desenvolveu-se com base na análise da realidade escolar com observação das práticas docentes, nas produções das crianças voltadas para atividades de leitura e escrita, nos documentos da escola relacionados ao currículo e avaliação para identificar a proposta de trabalho no ciclo interdisciplinar. Também foram aplicados questionários para os estudantes e professores, sendo que esses elementos foram estudados sob o enfoque dos conceitos de interdisciplinaridade, ciclos, transição, mesossistema e os processos de leitura e escrita utilizando como referencial teórico principal os conceitos apresentados por Gimeno Sacristán e Berta Braslavsky.

O conceito de interdisciplinaridade que sustenta o ciclo interdisciplinar foi discutido para compreender como se deu a apropriação do professor e como afetou a atuação docente. A prática docente foi investigada com grande preocupação com a defasagem da leitura e escrita, as estratégias utilizadas em diferentes anos escolares bem como a concepção de leitura e escrita que fazem parte da formação inicial e contínua dos professores e, por fim, a transição abordada da 4ª série para a 5ª série ou atual 6º ano investigando as práticas do fundamental I e do fundamental II e fatores que levam ao declínio dos desempenhos escolares.

É possível afirmar que é necessário pensar o processo formativo docente de maneira que atenda as reais necessidades da prática da sala de aula, sendo que, atualmente, a proposta política de organização do ensino no regime de ciclos de aprendizagens não dialoga com a formação docente, conforme relatado pelas professoras da pesquisa, que ao longo da sua trajetória não vivenciaram nenhum tipo de formação voltada para a organização do Ciclo Interdisciplinar. A formação é de extrema relevância, uma vez que para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, depende muito de uma intervenção adequada do adulto, da responsabilidade do professor e da escola, e para que isso aconteça com

propriedade por parte dos professores a formação oferecida nos diferentes âmbitos deve contemplar a reflexão sobre a prática e a organização didática do ensino.

Com base numa retomada de diferentes governos da Cidade de São Paulo foi possível constatar que a organização dos ciclos na cidade sofreu alterações conforme as orientações da política educacional; o ciclo interdisciplinar teve sua primeira configuração com os ciclos intermediários na década de 1990. Esse conceito é retomado apenas posteriormente na gestão do prefeito Fernando Haddad, no ano de 2013, quando surge o ciclo interdisciplinar, demonstrando a descontinuidade de uma política voltada para os problemas relacionados ao processo de transição bem como ao próprio conceito de ciclo utilizado pela rede.

Além da falta de continuidade de propostas no que se refere à política educacional, a organização da escola em ciclos de aprendizagem encontra problemas para sua efetivação relacionada à cultura da organização da escola graduada, que até os dias atuais exerce influência nas práticas escolares permanecendo vários elementos da forma seriada, e uma divisão entre professores generalistas e especialistas. Tal situação dificulta o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, uma vez que os ciclos de aprendizagem pretendem um trabalho com projetos pedagógicos e o envolvimento de professores de diferentes áreas por meio das aulas compartilhadas.

Organizar os sistemas de ensino em Ciclos de aprendizagem requer mudanças e investimentos de diferentes ordens, na estrutura no sentido da ampliação da rede, na reorganização curricular, nas concepções de avaliação, na compreensão das famílias entre outros, porém o professor é um sujeito de extrema importância neste processo, é necessário que ele faça parte, seja consultado para que entenda e coloque em prática as mudanças, é preciso que a política pública invista em formação e acompanhamento das ações, as famílias precisam entender o significado da aprendizagem e os prejuízos da reprovação, enfim se os Ciclos de Aprendizagens não acompanham uma série de elementos acaba por assumir o aspecto de promoção automática não atingindo as mudanças pedagógicas necessárias para sua organização.

Com relação à análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo o período de 2005 a 2020 mostra que houve avanço nas discussões referentes à organização de uma proposta curricular, porém a cada governo foi produzida uma diversidade de documentos curriculares elaborados pela secretaria municipal de educação com início em 2005 com a proposta do Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento, as orientações curriculares e didáticas e posteriormente o Currículo da Cidade com suas orientações didáticas procuraram

organizar e direcionar o trabalho do professor em sala de aula especificando conteúdos e objetivos de aprendizagens, porém o que se vê na prática é que não houve por parte dos professores absorção dessa documentação, apesar de inúmeras orientações com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, na perspectiva de um trabalho com a língua no aspecto sociocultural, o registro das observações da sala de aula não corroboram com as orientações curriculares no aspecto metodológico e de concepção teórica.

Os documentos que norteiam o currículo da cidade de São Paulo indicam uma organização interdisciplinar do currículo, o desenvolvimento do trabalho com a leitura e escrita atendendo às questões culturais e sociais do entorno do aluno, de forma que partindo de um conhecimento próximo avance no processo de reflexão mais amplo de conhecimento, orienta as práticas e a didática de forma coletiva e um conteúdo que tenha significado social. De acordo com os dados da pesquisa apresentados pela Unidade participante, é possível afirmar que a utilização desses documentos oficiais, por parte dos professores, não se tornaram relevantes para a prática docente, no que diz respeito às suas bases teóricas, uma vez que a leitura e a escrita têm sido desenvolvidas com práticas de trabalhos individuais, questões de localização e interpretação de textos, com baixa produção autônoma que contribuiriam para ampliar os processos reflexivos dos estudantes.

A pesquisa também apontou as defasagens relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo que as atividades realizadas pelos alunos apresentam considerável defasagem quanto a idade e ano escolar dos estudantes, as avaliações externas também apresentam resultados relacionados a um número significativo de alunos que não estão na proficiência adequada e tais aspectos confirmam as hipóteses apresentadas inicialmente referentes às práticas docentes no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que apresentam características de treinamento e não avançam na apropriação crítica da língua com base em um trabalho pedagógico reflexivo, apresentando ainda forte defasagem dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Os questionários aplicados para os professores do fundamental I nos anos de 2018 e 2019 proporcionaram informações sobre a organização do trabalho docente. Um primeiro item refere-se às atividades de sala de aula que são elaboradas de acordo com a experiência do professor sem discussão coletiva. As professoras relataram que quem participa da jornada integral de trabalho (Jeif) tem mais possibilidades de discutir o trabalho realizado em sala de aula no coletivo, os demais ficam à margem da organização da escola. O segundo aspecto referente ao conceito de alfabetização demonstrou que as professoras do fundamental I tratam o domínio das habilidades e competências leitoras e escritoras como processos que se

constroem junto com as crianças, utilizando conhecimentos prévios e atividades significativas, mas para as professoras, estar alfabetizado é saber ler e escrever de forma clara, formar um texto coeso e legível e saber ler e escrever. Porém, ao longo da pesquisa as observações de leitura e escrita pautaram-se mais em atividades individuais, de localização e interpretação de textos e muitas vezes a professora fazia a reflexão pelo aluno em decorrência das defasagens dos mesmos.

As observações e questionários respondidos pelos professores participantes da pesquisa demonstraram que a organização didática e de conteúdos continuam individualizadas, o ciclo interdisciplinar não consegue organizar o trabalho enquanto ciclo, isto é, um currículo pensado do 4º ao 6º ano, mas o que se apresenta é uma organização por anos e áreas do conhecimento que muitas vezes não avança na construção de um diálogo entre os pares para a elaboração do currículo escolar, apesar do tema sobre interdisciplinaridade já há algum tempo fazer parte das discussões sobre a organização do conhecimento escolar. Thiesen (2007), aborda a interdisciplinaridade enquanto superação da fragmentação da ciência, bem como Luck (2010). Lenoir (2005), aborda as diferentes perspectivas teóricas sobre a interdisciplinaridade: a lógica do sentido, de origem europeia; a lógica da funcionalidade como pensamento americano e a intencionalidade fenomenológica, uma abordagem brasileira centrada na prática docente. Fazenda (1999), propõe que a interdisciplinaridade proporciona um diálogo com outras formas do conhecimento e consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas e Morin (2002), possui foco na reorganização da formação docente para atender uma prática centrada no trabalho interdisciplinar. Além dos autores citados, também os documentos da Secretaria Municipal da Educação elegem a interdisciplinaridade como forma de trabalho central do trabalho do currículo.

A transição, preocupação do Ciclo Interdisciplinar, conforme documentos do Mais Educação São Paulo, ainda é um elemento que encontra muitas dificuldades. A cultura do professor generalista e especialista continua muito forte e a estrutura organizacional da escola não contribuiu para que as discussões coletivas sejam favorecidas, considerando que nem todos professores são participantes da Jornada Integral de Trabalho (JEIF), o que dificulta a integração dos professores. Além da estrutura não favorecer a integração do coletivo dos professores, não observei práticas de trabalho coletivo mesmo com aqueles que são participantes da Jornada Integral de Trabalho (JEIF), apesar da Unidade Escolar no ano de 2020 ter conseguido agrupar em um único período as turmas que compõe o ciclo interdisciplinar, sendo que em 2018 e 2019 os 4ºs e 5ºs anos frequentavam o período da tarde e os 6ºs anos o período da manhã, porém o planejamento anual é organizado por ano do ciclo, reúnem-se os

professores do 4º e 5º do fundamental I, e separadamente os professores do 6º ano por área do conhecimento, então o diálogo entre os professores especialistas e o fundamental I acaba não acontecendo.

Mesmo com a proposta da docência compartilhada que depois foi extinta pela Secretaria Municipal da Educação esse diálogo não acontecia com facilidade, e outra dificuldade no caso da Unidade pesquisada, foi que o professor que teve as aulas atribuídas para a docência compartilhada praticamente não participou das aulas, seja por motivo de licença médica ou outros motivos.

Os documentos que norteiam o Currículo de cada disciplina propõem, com base no Projeto de Docência Compartilhada, o acompanhamento dos estudantes com práticas elaboradas em conjunto entre professores do fundamental I e fundamental II, porém, as professoras apontaram que a proposta da Secretaria Municipal da Educação não chegou a efetuar mudanças na organização do trabalho com o ciclo interdisciplinar, sendo que um problema identificado na Unidade de pesquisa foi a falta de frequência do professor designado para o projeto, em decorrência de licenças médicas, e apesar das licenças, no caso das aulas compartilhadas não é possível colocar outro professor para realizar o trabalho, comprometendo assim a proposta do projeto da aula compartilhada. No que diz respeito ao processo de transição dos alunos, para as professoras do fundamental I, eles ainda possuem muita dificuldade de lidar com a quantidade de professores a partir do 6º ano, porque existem formas de trabalho diferenciadas, não apenas com relação ao fundamental I, mas entre eles e ainda, como o ciclo não reprova, acreditam que os alunos chegam ao 6º ano sem condições de acompanhamento, porque apresentam dificuldades relacionadas à leitura e a escrita.

A pesquisa realizada com os alunos, sobre o processo de transição, apontou que não havia dificuldades na mudança do 4º para o 5º ano, provavelmente porque existe uma prática comum entre os professores do ensino fundamental I, conforme registrado nos relatos de observação do 4º e 5ºs anos. O trabalho desenvolvido no 4º ano do Ciclo Interdisciplinar baseava-se num trabalho com a leitura e a escrita com base em textos do livro didático e material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação que permaneceu no 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, bem como a organização do trabalho com a leitura, voltada mais para interpretação de textos com objetivo de responder questões e a escrita centrada na reescrita, com poucas propostas de produção autoral. Com relação ao 6º ano, quando investigados já cursando o 7º ano do Ciclo Autoral em decorrência do processo pandêmico que prejudicou as observações durante o ano de 2020, as mudanças apontadas estão relacionadas a quantidade de professores, tempo para a realização das atividades, conteúdo mais difícil, principalmente em matemática, nenhum

aspecto foi tratado sobre as práticas dos professores, talvez porque a forma de trabalho com a leitura e a escrita continuou a mesma no 6º ano. As professoras do 4º e do 5º, utilizavam as orientações curriculares, principalmente o aspecto relacionado aos conteúdos escolares, também o livro didático como principal referência e o caderno de aprendizagem do aluno como atividades complementares. A professora de português do 6º ano também trabalha com o livro didático escolhido pela Unidade e os cadernos de aprendizagem do aluno produzidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Apesar das várias atividades de escrita aplicadas ao longo do 4º ano e do 5º ano do Ciclo Interdisciplinar, conforme apresentado no capítulo 5 da pesquisa, as práticas pedagógicas não contribuíram para um processo de apropriação e reflexão sobre o processo da escrita; na maioria das vezes, as atividades apenas foram utilizadas como instrumentos de cumprimento dos conteúdos escolares, sem o processo de reflexão e participação dos alunos, como a pesquisa demonstrou, muitas vezes a professora chegava a dar as respostas para os alunos durante a leitura dos textos, e o reflexo das práticas está nos textos apresentados pelos alunos que não atingiram os objetivos da produção escrita conforme o que está proposto nas orientações curriculares e nos instrumentos de avaliação da escrita utilizadas pelas professoras, de acordo com o modelo de ficha apresentada. A unidade escolar possui uma ficha de referência para fazer análise das sondagens e da avaliação da redação. Com relação às notas atribuídas nas atividades avaliativas, leva-se mais em consideração a ideia que o aluno consegue elaborar na escrita do que erros gramaticais, de concordância ou mesmo a organização do texto revelando uma grande tolerância sobre os erros que os alunos cometem, uma vez que as intervenções nos momentos de correção apenas indicavam os erros individualmente e não avançada para uma reflexão sobre a produção de forma coletiva.

Com relação à leitura, as estratégias eram bem limitadas, normalmente no início da aula feita pelo professor, que escolhia um livro e fazia leitura na íntegra ou parcial para os alunos com a intenção de criar motivação para o interesse pela leitura. Outras formas de leitura existentes em sala de aula eram aquelas voltadas para a apresentação das atividades realizadas, pelos alunos, de poesias, redações e reescritas, e as escritas trabalhadas a partir de atividades de gramática, produção de algum gênero textual como, por exemplo, a carta e principalmente com a utilização das reescritas de contos e fábulas. Na maior parte do tempo o professor realizava a leitura de um texto, e quando os alunos participavam da leitura, normalmente o ambiente estava agitado e a turma não acompanhava a leitura do colega, até mesmo a professora tinha dificuldade para ouvir e fazer as intervenções necessárias, desta forma as estratégias voltadas para a leitura precisam ser reconsideradas com o objetivo de favorecer a fluência leitora, a

diversidade de gêneros, a participação dos alunos, intervenções que contribuam para ampliar técnicas de leitura por parte dos estudantes, de forma que possa favorecer as práticas de escrita.

As práticas de escrita apresentadas nessa pesquisa foram registradas com base nos cadernos dos alunos e nas observações de sala de aula tanto no 4º como no 5º ano do Ensino Fundamental. A avaliação das atividades ocorreu no dia a dia pela correção dos cadernos e entrega de atividades, avaliação bimestral dos conteúdos escolares e de redação e sondagem aplicada bimestralmente destinada ao acompanhamento da coordenação pedagógica, bem como com a utilização da ficha de avaliação da escrita citada anteriormente.

Com relação ao 5º ano do ciclo interdisciplinar, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas não chegaram a atingir os objetivos da apropriação da escrita e uma leitura fluente e de entendimento do conteúdo, apesar de muitas vezes os alunos realizarem atividades em duplas, de forma coletiva, seu envolvimento era limitado e sem maior intervenção da professora. Além do fato das atividades propostas estarem mais centradas em atividades de reescrita, limitando o processo criativo e reflexivo da elaboração de um texto, também não observei intervenções e problematização sobre a escrita dos alunos. Normalmente as correções eram individuais com apontamentos de estrutura e principalmente de questões ortográficas, as professoras realizavam correções individuais dos cadernos apontando os erros, mas não era solicitado a reescrita do texto, depois da correção o aluno fechava o caderno ou partia para a próxima lição sem refletir sobre o que foi apontado pela professora. Desta forma, não havia discussão sobre os erros, seja individualmente ou no coletivo. Como já relatado anteriormente, muitas vezes durante as aulas a professora era quem realizava a leitura dos textos, sendo que o livro didático era a principal fonte de leitura, desta forma sem repertório para comparação de ideias o conteúdo escrito pelos alunos ficava restrito. Fica evidente que a seleção do método limitou o processo de apropriação da leitura e da escrita.

E no 6º ano do Ciclo Interdisciplinar é possível concluir, com base nos questionários respondidos pelos alunos no ano de 2021, nas atividades realizadas na plataforma Google Sala de Aula durante o ano de 2020, bem como as atividades, do material didático Trilhas de Aprendizagem, que o processo de leitura e escrita continuou voltado para uma leitura de interpretação de textos, com o propósito de uma produção escrita voltada para o registro de respostas de informações retiradas dos textos nas diferentes áreas do conhecimento. Com relação aos alunos que apresentaram maior dificuldade no processo de ensino e aprendizagem não observei atividades diferenciadas no ano de 2018 e 2019, a não ser o encaminhamento para a recuperação paralela, porém por ser fora do horário regular das aulas existe uma baixa frequência.

De acordo com as professoras, as dificuldades para trabalhar com os alunos estão relacionadas aos poucos recursos, principalmente aqueles relacionados ao uso das tecnologias, ao excesso de alunos por turma, a falta de comprometimento familiar e estrutura social e ainda questões de saúde, no olhar das professoras, crianças que apresentam alguma deficiência que a família ignora ou não aceita, ou seja, todo o processo escolar é avaliado apenas na perspectiva de fatores externos, e o que se relaciona às práticas e à didática não encontrei elementos que indicassem reflexão por parte do grupo.

Considerando a base teórica da pesquisa, ler é ter compreensão de um texto e exige atenção dirigida ao texto e não apenas um exercício de decifrar letras e palavras. Escrever é produzir textos com significado e, de acordo com os dados apresentados na pesquisa as práticas não convergem para essas finalidades, portanto é de extrema importância refletir sobre o que é ser professor, num contexto que envolve tantas variáveis, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, e como essas questões interferem diretamente nos resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Os resultados das atividades apresentadas pelos estudantes envolvidos na pesquisa demonstram baixa apropriação da leitura e escrita, sem mesmo terem consciência das dificuldades que apresentam, quando perguntados qual era a disciplina que possuíam maior dificuldade, a grande maioria elegeu a matemática, apesar de apresentarem registros com significativos problemas de escrita relacionados a estrutura de texto, coerência, coesão e ortografia, aparentemente o simples fato de terem se apropriado da linguagem alfabética significa aprendizagem apesar de todas as limitações constatadas.

Então, para tentar avançar numa metodologia e prática que atenda às necessidades dos estudantes, o professor precisa ter a paciência necessária diante das dificuldades dos estudantes e não antecipar respostas ou reflexões referentes a um assunto, podendo o aluno do processo reflexivo. O processo da escrita deve ter como princípio a seleção de textos com significado social, a palavra escrita deve ter sentido para quem escreve, e não refletir apenas a apropriação de técnicas de linguagem. Para que o estudante desenvolva um bom texto é preciso repertório, e o trabalho centrado no livro didático não contribui para o desenvolvimento da escrita, aliás muitas vezes os textos dos livros didáticos estão carregados de informações, e em um único parágrafo é possível separar vários elementos e este resumo de informações não possibilita o desenvolvimento de uma escrita reflexiva. Estratégias como o antes, durante e depois da leitura, como por exemplo, antes da leitura reativar conhecimentos que se vinculam com o texto; fazer antecipações, hipóteses, fazer perguntas sobre o texto, a meta-cognição, entre outros elementos,

podem favorecer uma compreensão mais adequada da leitura e, conseqüentemente, favorecer a escrita.

Com base nos elementos abordados até então, retomo o objetivo desta pesquisa referente aos processos de leitura e escrita no ciclo interdisciplinar e a transição do fundamental I para o Fundamental II, considerando que apesar do longo período de implantação dos Ciclos na Cidade de São Paulo e da organização do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, que possui uma base teórica atrelada às concepções de Braslavsky, apesar da autora não fazer parte do referencial teórico do documento, bem como os documentos que compõe as orientações metodológicas nas áreas de português, história, geografia e ciências, analisados ao longo da pesquisa, cito ainda o Caderno Ler e Escrever em Todas as Áreas do Conhecimento produzido na década de 1990, documento que já discutia estratégias para o desenvolvimento da leitura e escrita também relacionados às concepções da autora, a política educacional não conseguiu mudanças significativas na prática docente, uma vez que a cultura seriada e divisão entre professores especialistas e generalistas ainda exerce forte influência na organização do trabalho docente e dificulta a apropriação do conceito de ciclo, de trabalho interdisciplinar e de teorias que ampliam a reflexão da prática docente como pode ser observado nos relatos apresentados ao longo dessa pesquisa.

Sem desconsiderar que as condições de trabalho influenciam os resultados da sala de aula, tais como: estrutura curricular, condições materiais da sala de aula, dupla jornada entre outros aspectos que também devem ser discutidos no âmbito da política educacional, ressalto que é de extrema importância que a política educacional avance para além da publicação de documentos orientadores, é necessário desenvolver propostas de formação docente qualificada, uma vez que as formas de trabalho observadas no ciclo interdisciplinar, ainda estão orientadas num contexto de trabalho individualizado e currículo fragmentado, o que não condiz com as propostas do próprio Currículo da Cidade de São Paulo, e a estrutura atual não contribui para a apropriação e desenvolvimento da leitura e a escrita bem como com o processo de transição do fundamental I para o fundamental II, conforme resultados apresentados sobre o nível de aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, a pesquisa que teve como objetivo investigar os processos de leitura e escrita desenvolvidos no ciclo interdisciplinar, e neste contexto verificar quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionadas à leitura e escrita, bem como identificar as práticas realizadas para a transição do quinto ano do ensino fundamental I para o sexto ano do ensino fundamental II, naquilo que concerne à continuidade da escolaridade sem lapsos de práticas e do currículo, confirmou as hipóteses iniciais de que as práticas voltadas

para a leitura e a escrita estão focalizadas em atividades que visam o treinamento, no sentido de que os conteúdos desenvolvidos não proporcionaram reflexão crítica sobre o processo de escrita e leitura. As estratégias voltadas para leitura dos textos do livro didático, normalmente realizadas pelos professores, não se relacionaram com práticas que favorecessem o desenvolvimento da escrita. E por fim, as dificuldades apresentadas pelos professores para a organização de um trabalho coletivo no Ciclo Interdisciplinar, confirmam a falta de apropriação do conceito do ciclo interdisciplinar, com relação aos seus objetivos, favorecendo a ruptura entre professor generalista e especialista bem como do currículo escolar, configurando uma organização que cobra, dos alunos, postura e papéis diferenciados.

## Referências bibliográficas

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *A organização do ensino Fundamental em ciclos: algumas questões*. São Paulo, **Revista de Educação**, USP, vl. 14, nº 40, jan. /abr. p.35 -50, 2009
- ALMEIDA, Carla Luciana Pereira de. *Análise das estratégias de leitura de professores da 4ª série do ensino fundamental, sob a perspectiva interativa*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2009
- ALMEIDA, Gildemar A. *Discussões do conceito de formação em Paulo Freire*. In: SAUL, Ana Maria (org.) Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares. Capítulo I. São Paulo. Ed. Articulação Universidade /Escola, p. 49 a 59.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pire de. *Análise do Desempenho de Escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2009.
- ALMEIDA, Jr. Antônio Ferreira. *Repetência ou Promoção Automática*. In: *A Voz dos Educadores*. Textos Escolhidos. São Paulo: Conselho Estadual da Educação, p. 72-81, 2002.
- ALVES, Caio Augusto Carvalho. *Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (1980 a 2010)*. Tese (Doutorado Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- APARECIDO, Ângela Maria Batista. *Leitura e compreensão de textos – um estudo com alunos da quarta série do ensino fundamental*. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, Mayara dos Santos. *A Produção de texto e a prática docente em questão: uma sala de aula da 4ª série*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Presidente Prudente, 2012.
- ARROYO, Miguel G. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. Educ. Soc. [online], vol.20, n.68, p.143-162, 1999.
- AURIEMO, Cristiane Ferreira. *A produção e a reescrita de textos: o trabalho docente e discente no quarto ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

- AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns critérios*. São Paulo, Editora Nacional, 1987.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v30, n.2 p.369-378, maio/ag. /2004.
- BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, M.A.F. de; MENDONÇA, R.H. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BARAN, Paul A. & SWEEZY, Paul M. *Capitalismo monopolista: ensaio sobre a ordem econômica e social americana*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá, SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bMn89qFD5Hs56YCLjZnJpzF/?lang=pt>. Acesso em 05 maio. 2022.
- BEZERRA, Bruna da Silva. *Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues. *Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BOGDAN, Roberto c. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto/Portugal, Porto Editora, 1994.
- BORGES, Rafael dos Santos. *Declínio de desempenho escolar no Ciclo II do Ensino Fundamental de alunos que tiveram desempenho satisfatório no Ciclo I, São Paulo*. Dissertação de Mestrado, (Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- BORGES, Renata Sales de Moraes. *Desafios do educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: Uma proposta de formação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, p. 41 - 64, 2001.

BRASLAVSKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Melhoramentos e Editora da USP, São Paulo, 1971.

BRASLAVSKY, Berta. **Enseñar a entender lo que se lee – La alfabetización en la familia y en la escuela**. Fundo de Cultura Econômica, Argentina, 2005.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1993.

CAMPOS, Roselane Fátima - *Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil*. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J.A E EVANGELISTA, Maria Olinda **Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto-Pt: Porto, p. 83-103, 2003.

CARNEIRO, Lislayne. **A Implementação da Reforma Curricular e o trabalho Docente no Programa Mais Educação São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHEIN, Isidor. **“Uma introdução à amostragem”**. In: SELLTIZ, Claire *et. al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975.

CUNHA, Isabela Bilechi. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEUS DEU, Marcia Eleane Braghini. **AS relações entre professores dos Ciclos I e II do ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. Frem. **Passagem sem rito: As 5<sup>as</sup> séries e seus professores**. Campinas, São Paulo, Papirus, 1997.

DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. **A escola de 1º Grau: passagem da 4ª para a 5ª série**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 1985.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 1999.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes no discurso de educadores do Ciclo II no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Simônica da Costa. *Concepção de produção de texto na escola: os reflexos no ensino da língua materna na sala do 5º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado – UNESP, Presidente Prudente, 2015.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Disponível em: [www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf). Acesso em 29 setembro, p. 1-14, 2018.

FRANCO, Creso. *Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, p. 30-38, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina – *Questões, professores, escolas e contemporaneidade*: In: ANDRÉ, M. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, p. 35 a 48, 2016.

GIESTA, Nágila Caporlândia. *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM editora, 2001.

GRIGALEVICIUS, Margarete Moreno. *Aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HARGREAVES, Andy. - *Hacia una geografía social de la formación docente*: In: ÂNGULO RASCO, J.F.; BARQUIÍN RUIZ, J.y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.) *Dessarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid-Es: Akal, p. 119-145, 1999

HAUSER, Suely Domingues Romero. *A transição da 4ª série para a 5ª série do ensino fundamental: Uma revisão bibliográfica (1987-2004)*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. 2ª. “*Sociología e investigação social empírica*”. In: \_\_\_\_\_ *Temas básicos de Sociología*. São Paulo: Cultrix/USP, p.120-131, 1978.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ªed. São Paulo, Cortez, 2011.

- JACOMINI, Márcia Aparecida. *Reprovação Escolar na opinião dos pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- KNOBLAUCH, Adriane. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- LEITE, Dante Moreira. *Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*. In: **A Voz dos Educadores** – textos escolhidos. São Paulo: Conselho Estadual da Educação. P. 82-91, 2002.
- LENOIR, Yves. *Três interpretações da perspectiva Interdisciplinar em educação em função de três Tradições culturais distintas*. **Revista E Curriculum**, São Paulo, PUC/SP –, 2005.
- LOBO, Isabel Villa. *Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar – Fundamentos Teórico – Metodológicos*. 17 ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2010.
- LUGLI, Rosário Genta, GUALTIERRI, Ellero C. Regina. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo, Cortez, 2012.
- MACHADO, Dinamara Pereira. *Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na Modalidade de Educação à distância*. Tese (doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- MAINARDES, Jefferson. *A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino*. In: Franco, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 35-68, 2001.
- MAINARDES, Jefferson. *A escola em Ciclos – fundamentos e debates*. São Paulo, Cortez 2009.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. São Paulo: UNESP, 2016.

MARIN, Alda. Junqueira. *A Didática, as Práticas de Ensino e Alguns Princípios para a Pesquisa e à Docência*. In: MARIN, A. J. & PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática – teoria e pesquisa**. 2.ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, p. 17-37, 2018.

MARIN, Alda Junqueira. *Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente*. **Perspectiva**, (UFSC), V. 30, p. 657-681, 2012.

MARX, Karl. *El capital: crítica de la economía política*. 13ª ed., México, Fondo de Cultura econômica, 1978.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *Educação no Brasil/Anísio Teixeira*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1999.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia – As ideias pedagógicas de Henri Wallon*. 1ª ed. Lisboa, Editorial Notícias, 1977.

MONTEIRO, Albene Lis. *Autoformação para ser mais: processos de humanização e de constituição da identidade*. In: SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares**. Capítulo IV - Relatos de observação e considerações conceituais Universidade/Escola, 2001.

MORAES, Elaine Emiliano de. *Desafios da Didática nas Licenciaturas: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2012.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade – Os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA e CARVALHO (orgs), São Paulo, Cortez, 2002.

NUNES, Áurea Rodrigues. *Docência Compartilhada e Prática Docente num Contexto Interdisciplinar: Desafios e Contribuições na Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PADOVANI, Maria Ângela. *A escrita Ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIM, Ana Verena Freitas & CARMO, Maria Claudia Silva (Re) *afirmando o Lugar da Didática na Formação Docente*. In: D'Ávila. C.; Pimenta, S. G.; Pedroso, C. C. A. & Mussi, A. A. **A Didática e os Desafios Políticos da Atualidade**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, p. 129-147, vol. 2. 2019.

PANÇANDES, Bruna Casiraghi. *Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Interpretação de leitura**. Belo Horizonte: CEALE, 2016.

RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. *Formação de professores dos anos iniciais da escolarização – Um estudo da disciplina didática no curso de pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Os Ciclos e os Conselhos de Classe: O Êxito e o Fracasso Escolar (Ainda) em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane Helena R., MOURA, Eduardo (organizadores). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, p. 94 a 103, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 17ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

ROMANINI, Maristela Gallo. *Avaliação, Sistema de Ciclos e Regime de Progressão Continuada: Progressão das Aprendizagens do Aluno ou Progressão de Fluxo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar): Unesp Araraquara, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno José. *La transición a la educación secundaria – Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid. Ediciones Morata, S.L., 1998.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. & MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, v. 25, p. 1203-1225, 2004.

- SANTOS, Silvia Alves dos. *Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educacionais pós 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Londrina, 2008.
- SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo, Editora Articulação Universidade/escola, 2001.
- SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger.; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. *Psicologia em Revista*. v.15 n.2,2009
- SILVA, Adriana Naomi Fukushima da. *Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do Ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Marília, 2016.
- SILVA, Maria de Fátima da. *Leitura e produção de texto: resgatando o ensinar e motivando o aprender*. Dissertação Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- SILVA, Sérgio Eduardo Gomes da. *Quinze anos de progressão continuada: a percepção dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Presidente Prudente, 2015.
- SOARES, Arlete Zanetti. *O Paradoxo da contribuição das orientações curriculares da prefeitura do município de São Paulo para a prática interdisciplinar*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 2016.
- SOUZA, Rafaela de Barros. *Reorganização Curricular e o Exercício da Docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo em 2014*. Mestrado em Educação, Guarulhos/SP, 2016.
- SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. *Regime de Ciclos com Progressão Continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e habitus dos professores*. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

STONE, Philip J. “A análise de conteúdo na mensagem”. In: COHN, Gabriel (org.) **Comunicação e industrial cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, p.315-332, 1975.

THIESEN, Juares da Silva. *A Interdisciplinaridade como um Movimento de Articulação no Processo Ensino-Aprendizagem*. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, 2007. **Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541>**. Acesso em: 19 jul. 2021.

TOMMASI, Lívia de WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (organizadores) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

TREVIZAN, Anaide. *Um Processo de Formação Continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

TRUZZI, Elisangela Aparecida. “*Eles são analfabetos, como posso ensiná-los? ” A ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores*. Dissertação de Mestrado, Unesp, 2001.

VIÑAO, Antônio. *Culturas escolares y reformas (sobre la naturaliza histórica de los sistemas e instituciones educativas)*. Rio de Janeiro, UERJ, vl. 02, Revista Teias, p.1-25, 2000.

VINHAL, Tatiane Portela. *A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP*. Unesp, Presidente Prudente, 2013.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Tese Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

## Legislação

BRASIL -Ministério da Educação - *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Versão Preliminar)*. 2018. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141> formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164

BRASIL – Lei 4024, Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL – Lei 5540, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL – Lei 5692, Lei de Diretrizes e Bases de 11 de agosto de 1971.

BRASIL – Lei 9394, LDB – Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, 1996.

BRASIL – Parecer do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP – 009/2001.

BRASIL – Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP 001/2002.

BRASIL – Resolução do conselho Nacional de Educação -CNE – CP 02/2015.

SÃO PAULO (Município). *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, 1989.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios2: Sistema de Gestão Pedagógica SGP e a Avaliação para a Aprendizagem*. SME / DOT,2014.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 4.507 - *Institui o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”*. 2007.

SÃO PAULO (Município). Portaria 5930/13 Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, *o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”*, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal De Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação*. São Paulo: SME / DOT. 2014.

SÃO PAULO (Município). *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo: SME / DOT, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria. Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem do ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental)*. São Paulo: SME/DOT-SP, Versão Preliminar. 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e autorial: Português*. São Paulo, SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (Município). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: História*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Geografia*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Ciências*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007

SÃO PAULO (Município) *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa*. – 2.edição. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História* – 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia* – 2.edição. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Ciências* – 2.edição. São Paulo: SME / COPED, 2019.

## ANEXOS

**Figura 30 ANEXO I – Figura –Escala do 4º ao 6º ano Prova São Paulo****Escala – 4º ano de Língua Portuguesa – Prova São Paulo**

## DESEMPENHO MENOR QUE 135

O estudante do 4º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relações de causa e consequência em poema de curta extensão e em história em quadrinhos.
- Formula hipótese sobre capa de livro como portador/suporte.
- Identifica característica de personagem em história em quadrinhos.
- Identifica marca de tempo no início de conto de curta extensão.
- Identifica o uso de convenções da escrita em palavra, baseando-se em listas com formas no singular e no plural.
- Identifica palavras e sílabas, com referência a uma imagem, em listas com elementos do mesmo campo semântico, utilizando estratégias de leitura.
- Identifica receita culinária e cantiga de roda, considerando aspectos textuais e de diagramação.
- Identifica sinal de interrogação em frase de história infanto-juvenil.
- Infere tema de verbete de curta extensão com apoio de imagem.
- Localiza informações explícitas no início de conto de extensão média, com apoio de imagem, no início de fábula de curta extensão e no meio de artigo de divulgação científica de curta extensão.
- Localiza informações explícitas sobre um mesmo assunto em dois poemas do universo infantil de curta extensão.
- Localiza título em capa de livro infantil.
- Reconhece a finalidade de receita culinária de curta extensão.
- Reconhece o assunto principal em poemas de curta extensão.
- Relaciona imagem a uma frase.
- Seleciona título para ilustração de cena de conto infantil.

**ABAIXO  
DO BASICO**

## DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 135 E MENOR QUE 185

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 4º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Classifica substantivos próprios e comuns e palavras em ordem alfabética.
- Estabelece relações de causa e consequência em artigo de divulgação científica, conto infantil, poema e texto escrito de curta extensão.
- Estabelece relações entre imagem e texto verbal em história em quadrinhos.
- Identifica a correta segmentação de palavras em uma frase.
- Identifica características de personagens em contos de curta extensão e em lenda.
- Identifica efeito de humor em história em quadrinhos.
- Identifica espaço em conto de curta extensão e história infantil de média extensão.
- Identifica o conflito gerador do enredo, considerando marcas explícitas no texto.
- Identifica o sinal de pontuação adequado a uma situação de uso.
- Identifica o tema comum a dois artigos de divulgação de curta extensão, com apoio de imagem.

**BÁSICO**

- Identifica o uso de convenção ortográfica de plural e singular.
- Identifica personagem em início e meio de contos de média extensão, poema, história em quadrinhos, conto de fadas e história infantil.
- Identifica rima de poema e parlendas de curta extensão.
- Identifica sinal de interrogação em frase de história infanto-juvenil.
- Identifica tema de artigo de divulgação científica de curta extensão.
- Infere informações em história em quadrinhos, texto informativo, trecho de conto e poema.
- Infere resposta a uma dada adivinha.
- Justifica o uso do ponto de interrogação.
- Localiza informações explícitas em pequenos textos escritos (verbete, conto, poema), texto informativo e jornalístico, receita e artigo de média extensão e reportagem de curta extensão.
- Localiza informações explícitas sobre um mesmo assunto em texto informativo e imagem.
- Localiza nome do autor e ilustrador em capa de livro infantil.
- Reconhece a finalidade de receita, bilhete e folheto de instruções.
- Reconhece características das personagens em texto literário.
- Reconhece espaço em trecho de fábula.
- Reconhece fato em trecho de história infantil de média extensão.
- Reconhece folheto de propaganda, considerando sua diagramação, aspectos gráficos e textuais.
- Reconhece o desfecho e o narrador em trecho de texto literário.

**DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 135 E MENOR QUE 185**

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 4º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Reconhece o sentido de palavra em receita culinária, cantiga popular e texto multimodal e de expressão em texto escrito e narrativo, considerando o contexto.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas, considerando a finalidade e o interlocutor do texto.
- Reconhece personagem em texto literário, bilhete e fábula de média extensão.
- Reconhece uma lista, considerando aspectos composicionais e linguísticos.
- Relaciona poema curto e história em quadrinhos.
- Seleciona legenda para imagem, considerando o contexto situacional.

**DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 185 E MENOR QUE 235**

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 4º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relações entre as partes de bilhete e texto narrativo, identificando substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.
- Identifica a voz do narrador em fragmento de conto de fadas.
- Identifica efeito de humor em anedota e em história em quadrinhos.
- Identifica referente de locução adverbial em conto.
- Identifica regularidade de ordem ortográfica e morfológica na escrita de palavras.
- Infere informações em texto escrito, multimodal e em ditado popular.
- Localiza informações explícitas em textos informativos, jornalísticos e cartaz.
- Reconhece o sentido da palavra em textos literários, considerando o contexto.
- Reconhece o uso de convenções da escrita de palavras.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas em história em quadrinhos, considerando o interlocutor do texto.
- Seleciona título para notícia relacionada a medicamentos genéricos.

**BÁSICO****ADEQUADO**

**AVANÇADO**

### DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL 235

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 4º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relações entre imagem e verbete de média extensão.
- Identifica a fala da personagem em texto de literatura infantil.
- Identifica marca de espaço em história infanto-juvenil de média extensão.
- Identifica o número de palavras em capa de livro.
- Identifica o último fato ocorrido na sequência lógica de conto de curta extensão.
- Infere assunto de carta de leitor de curta extensão.
- Infere informação em texto escrito.
- Infere tema de fábula de curta extensão.
- Justifica o uso de aspas em trecho de lenda.
- Localiza informação explícita em biografia de curta extensão.
- Reconhece provérbio.

### Escala – 5º ano de Língua Portuguesa – Prova São Paulo

**ABAIXO DO BÁSICO**

### DESEMPENHO MENOR QUE 150

O estudante do 5º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relação entre imagem, texto verbal e legenda.
- Estabelece relações de causa e consequência em história em quadrinhos e poema.
- Infere informações em texto escrito e em trecho de história infanto-juvenil.
- Localiza informação explícita em um texto informativo.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas em história em quadrinhos, considerando a finalidade e o interlocutor.
- Relaciona onomatopeia e imagem em história em quadrinhos.

### DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 150 E MENOR QUE 200

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 5º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relação entre imagem e texto verbal em cartaz e história em quadrinhos.
- Estabelece relações de causa e consequência em artigo, fábula, conto e texto narrativo de média extensão.
- Estabelece relações entre as partes de conto e textos informativos, identificando substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.
- Estabelece relação lógico-semântica de adição em frase.
- Identifica legenda para fotografia.
- Identifica a mesma informação em dois poemas, de curta e média extensão.
- Identifica efeito de humor em história em quadrinhos.
- Identifica remetente de cartão-postal.
- Identifica personagem em crônica de média extensão e reportagem de curta extensão.

## BÁSICO

- Identifica rima em parlenda e poema de média extensão.
- Identifica cartaz de divulgação, considerando tema e linguagem apresentados em imagem.
- Infere assunto em artigo de divulgação científica de curta extensão, poema e crônica.
- Infere informação em poema, crônica, texto escrito e receita de média extensão.
- Infere o efeito de sentido decorrente do uso de interjeição, do uso de aspas em fábula de média extensão e do uso de reticências em história em quadrinhos.
- Localiza informação explícita em texto informativo, final de conto de média extensão, verbete, poema, reportagem, artigo e texto narrativo de curta e média extensão.
- Reconhece a finalidade de texto informativo, e-mail, ilustração científica com nomenclatura de área técnica e verbete de curiosidade de média extensão.
- Reconhece característica da personagem em texto literário.
- Reconhece espaço em texto literário.
- Reconhece o desfecho em texto literário.
- Reconhece a voz do narrador em texto literário.
- Reconhece o sentido da palavra em texto escrito, considerando o contexto.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas, considerando a finalidade e o interlocutor.
- Relaciona poema curto e história em quadrinhos.

## DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 200 E MENOR QUE 250

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 5º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Compara dois poemas de curta e média extensão.
- Compara o tratamento dado a um mesmo conteúdo em diferentes textos, sendo um deles composto por palavras e imagens.
- Estabelece relações entre as partes de bilhete e de texto narrativo, identificando substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.
- Estabelece relações entre as partes de reportagem de média extensão, identificando substituição que contribui para a sua continuidade.
- Estabelece relações entre fato e opinião relativa a esse fato em artigo de divulgação científica de média extensão e em notícia curta.
- Estabelece relações entre imagem e texto verbal, considerando o sentido global, em história em quadrinhos.
- Identifica a despedida como parte estruturante de uma carta.
- Identifica a mesma informação em dois artigos de divulgação científica de curta e média extensão.
- Identifica a reescrita de uma frase, utilizando ponto de interrogação.

## DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 200 E MENOR QUE 250

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 5º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- identifica a sequência lógica dos fatos em fragmento de conto infanto-juvenil de média extensão.
- identifica a voz do narrador em fragmentos de conto de curta extensão.
- identifica característica (discurso direto/indireto) em textos narrativos.
- identifica efeito de humor em história em quadrinhos, anedota, textos narrativos e multimodais.
- identifica emprego de onomatopeia a partir de efeito de sentido.
- identifica marcas de espaço em fragmento de história de fantasia infantil.

## ADEQUADO

## ADEQUADO

- identifica número de versos e estrofes em poema de média extensão.
- identifica o remetente de bilhete, considerando aspectos composicionais.
- identifica o uso de convenções da escrita, observando regularidade ortográfica em lista de palavras.
- identifica opinião de autor em artigo de divulgação científica de média extensão.
- identifica personagem por meio de sua fala em fragmento de conto de curta extensão.
- identifica referente de locução adverbial em conto e de pronome em reportagem.
- identifica uso de discurso direto e de repetição sonora em poema.
- infere efeito de sentido decorrente do uso de negrito em história em quadrinhos e de ponto de interrogação em poema e fábula de média extensão.
- infere informações em poema, história em quadrinhos, reportagem de média extensão e artigo de divulgação científica de média extensão.
  - infere efeito de sentido decorrente do uso de negrito e itálico em verbete de curiosidade.
  - infere o sentido de palavra em conto.
  - justifica o uso de dois-pontos em material publicitário, de letra maiúscula inicial em nome próprio e do uso do diminutivo em trecho de história de fantasia infantil.
  - localiza informações explícitas em verbete de curiosidade de longa extensão e em manual de brincadeira infantil de média extensão.
- reconhece a finalidade de história em quadrinhos.
- reconhece o sentido de palavras e expressões em texto escrito, considerando o contexto.
- reconhece o uso da variante formal em fragmento de história infanto-juvenil, considerando o interlocutor.
- reconhece o uso de variedades linguísticas em história em quadrinhos, considerando a finalidade e o interlocutor.
- reconhece personagem em trecho literário.
- reconhece poema, considerando aspectos de sua diagramação e informações textuais (fonte), reportagem e provérbio.
- relaciona versos de poema ao público a que se destina.
- seleciona legenda para cartaz de campanha de divulgação pública.
- seleciona título para notícia de curta extensão.

### DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL 250

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 5º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Compara o tratamento dado a um mesmo conteúdo em dois diferentes textos sobre livro eletrônico.
- Estabelece relações entre as partes de texto informativo, identificando substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.

**AVANÇADO**

- Estabelece relações entre fato e opinião relativa a esse fato, em coluna de jornal e em artigo de divulgação científica de curta extensão.
- Estabelece relações entre imagem e texto verbal, considerando o sentido global, em história em quadrinhos.
- Identifica a reescrita de uma expressão para evitar repetição, em manual de instruções.
- Identifica a sequência lógica dos fatos em fragmentos de conto infanto-juvenil e fábula.
- Identifica um anúncio, considerando seus aspectos textuais.
- Infere o efeito de humor produzido em uma piada.
- Infere o efeito de sentido decorrente do uso de parênteses em texto informativo e de ponto de exclamação em guia de orientações de curta extensão.
- Infere o sentido de expressão em história em quadrinhos.
- Localiza informação explícita em reportagem de longa extensão e em texto informativo.
- Reconhece a finalidade de texto de divulgação de interesse turístico.
- Reconhece o sentido de expressão em conto infanto-juvenil de média extensão.

### **Escala – 6º ano de Língua Portuguesa – Prova São Paulo**

#### DESEMPENHO MENOR QUE 165

O estudante do 6º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Estabelece relação entre imagem e texto verbal.
- Estabelece relações de causa e consequência em textos de curta extensão.
- Estabelece relação lógico-semântica de adição em frase.
- Identifica cartaz, considerando o tema e a linguagem apresentados em imagem.
- Identifica legenda para fotografia.
- Identifica personagem em crônica de média extensão.
- Identifica rima em poemas.
- Infere assunto principal em textos de curta extensão.
- Infere efeito de humor em história em quadrinhos.
- Infere efeito de sentido decorrente do uso de reticências em história em quadrinhos e do uso de interjeição em poema.
- Infere informação a partir da compreensão global de textos de curta extensão.
- Localiza informação explícita em textos de curta e média extensão.
- Reconhece efeito de sentido provocado pelo uso de escrita em caixa-alta em história em quadrinhos.
- Reconhece o sentido de palavra em texto escrito, considerando o contexto.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas, em história em quadrinhos, considerando a finalidade e o interlocutor.
- Relaciona onomatopeia e imagem em história em quadrinhos.

#### DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 165 E MENOR QUE 215

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 6º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Compara poemas de curta e média extensão.
- Estabelece relações de causa e consequência em artigo, fábula, conto e biografia de média extensão.
- Estabelece relações entre as partes de um texto narrativo, identificando

**ABAIXO DO BÁSICO**

## BÁSICO

substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.

- Estabelece relações entre fato e opinião relativa a esse fato em um artigo de divulgação de curta e média extensão.
- Identifica a mesma informação em dois artigos de divulgação e em dois poemas de curta e média extensão.
- Identifica a reescrita de uma frase, utilizando ponto de interrogação.
- Identifica emprego de onomatopeia a partir de efeito de sentido.
- Identifica o número de versos e estrofes em poema de média extensão.
- Identifica o remetente de um bilhete e de um cartão-postal, considerando aspectos composicionais.
- Identifica palavra que revela o uso de variante informal em história em quadrinhos.
- Identifica personagem em fragmento de reportagem e de conto de curta extensão.
- Identifica referente de pronome em reportagem.
- Identifica uso de repetição sonora em poema.
- Infere assunto principal em fábula de média extensão e em história em quadrinhos.
- Infere efeito de humor produzido em anedota de curta extensão e em texto escrito.
- Infere efeito de sentido decorrente do uso de negrito em história em quadrinhos e do uso de interrogação em poema, de exclamação em crônica, de vírgula em piada e de aspas em fábula.
- Infere informação a partir de compreensão global de textos de média extensão.
- Justifica o uso de dois-pontos em material publicitário e o uso de letra maiúscula inicial em nome próprio.
- Localiza informação explícita em verbete de curiosidade e texto informativo de longa extensão.
- Reconhece a finalidade de texto informativo, e-mail e ilustração científica com nomenclatura de área técnica.
- Reconhece desfecho e espaço em textos narrativos e literários.
- Reconhece efeito de sentido provocado pelo uso de escrita em caixa-alta em campanha publicitária.
- Reconhece o sentido de expressões em textos informativos.
- Reconhece o sentido do uso de advérbios de dúvida e de tempo em textos escritos.
- Reconhece o uso de variedades linguísticas, considerando a finalidade e o interlocutor, em história em quadrinhos.
- Reconhece personagem em trecho literário.
- Reconhece poema, reportagem e provérbio, considerando os aspectos de sua diagramação e informações textuais (fonte).

## DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL A 215 E MENOR QUE 265

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 6º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

## ADEQUADO

- Compara o tratamento dado a um mesmo conteúdo em dois diferentes textos.
- Estabelece relações entre as partes de bilhete, identificando substituição pronominal que contribui para a sua continuidade.
- Estabelece relações entre as partes de textos informativos, identificando substituições que contribuem para a sua continuidade.
- Identifica a despedida como parte estruturante de uma carta.
- Identifica a sequência lógica dos fatos em conto infanto-juvenil de média extensão e em fábula e rima em parlenda.
- Identifica a voz do narrador em conto de curta extensão e marcas de espaço em história de fantasia.
- Identifica o uso de convenções da escrita, observando regularidade ortográfica em lista de palavras.
- Identifica opinião do autor em artigo de média extensão.
- Identifica referente de locução adverbial em conto e o uso de discurso direto em versos de um poema.
- Infere efeito de humor produzido em piada e em conto.
- Infere efeito de sentido decorrente do uso de negrito e itálico em verbete de

curiosidade e do uso de interrogação em fábula de média extensão e de parênteses em texto.

- Justifica o uso do diminutivo em história de fantasia.
- Reconhece a finalidade de história em quadrinhos e anedota.
- Reconhece efeito de sentido do uso de advérbio temporal e conjunção aditiva como mecanismos de coesão no

texto.

- Reconhece o sentido de expressões em conto infanto-juvenil de média extensão.
- Reconhece o uso de variante formal em história infanto-juvenil, considerando o interlocutor.
- Relaciona versos de poema ao público a que se destina.
- Seleciona legenda para cartaz de campanha de divulgação pública e título para notícia de curta extensão.

### DESEMPENHO MAIOR OU IGUAL 265

Além das habilidades anteriormente citadas, o estudante do 6º Ano, provavelmente, no eixo prática de leitura de textos e análise linguística:

- Classifica texto como anúncio, considerando seus aspectos textuais.
- Identifica a reescrita de uma expressão para evitar repetição, em manual de instruções.
- Identifica a voz do narrador em história infanto-juvenil.
- Infere o efeito de sentido decorrente do uso de exclamação em guia de orientações de curta extensão.
- Infere o sentido de expressão em história em quadrinhos.
- Reconhece a finalidade de um texto de divulgação de interesse turístico.

**Fonte:** Revista Pedagógica Provinha/Prova São Paulo – págs. 90 a 95.

Figura 31 ANEXO II – Figura - Matriz Curricular

## ANEXO I DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014

ENSINO FUNDAMENTAL – Regular  
Dois Turnos Diurnos

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS Nºs 9.394/96 E 11.274/06 e RESOLUÇÕES CNE Nº 04/10 e Nº 07/10											
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
		História	3	3	3	3	3	4	4	3	3
<b>Total da Base Nacional Comum</b>			<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2
		#Língua Espanhola	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total da Parte Diversificada</b>			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total da Carga Horária</b>			<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno											
#Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6º ano											

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Projetos	-	-	-	1#	2#	4*	-	-	-	
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	
# Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13										
* Nº de aulas estabelecidas de acordo com o inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13										

- 28 horas-aula X 40 semanas = 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreio e atividades orientadas) = 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos = 60.000 minutos ou 1.000 horas