

## OPORTUNIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO PAULO<sup>1</sup>

### OPORTUNIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN SAN PABLO

### OPPORTUNITIES FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN SÃO PAULO

Márcia Regina Saltini<sup>2</sup>  
marciasal63@gmail.com

Vanda Mendes Ribeiro<sup>3</sup>  
vandaribeiro2@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho analisa as oportunidades educacionais ofertadas por meio do ensino de Língua Portuguesa no 3º ano dos anos iniciais do fundamental e final do ciclo de alfabetização em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, no bairro dos Jardins, considerado um território de baixa vulnerabilidade social, cotejando a análise com estudo feito em escola de território de alta vulnerabilidade, no mesmo município, com os mesmos referenciais teóricos e metodológicos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com base em entrevista e protocolo de observação. Nesta pesquisa foi possível observar que na escola-campo, de baixa vulnerabilidade social, há uma boa gestão do tempo de sala de aula, com as aulas observadas mantendo uma adequada estrutura organizacional, com abertura, desenvolvimento e conclusão, conforme indica a literatura. Há um intenso trabalho de produção de escrita por meio da realização de sequências didáticas, atividades relativas à leitura, padrões da escrita e gêneros discursivos quando cotejado com estudo similar realizado em escola de território de alta vulnerabilidade indicando situação diversa na escola dessa localidade, sobretudo no que tange ao ensino da escrita. Esta pesquisa traz indícios de fatores internos à escola que podem estar fazendo diferença entre escolas de diferentes territórios, com vantagens para a escola de contexto mais favorável, indicando que, por meio do ensino, é possível ampliar ou reduzir a desigualdade escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS; VULNERABILIDADE SOCIAL NO TERRITÓRIO. ENSINO; DESIGUALDADE ESCOLAR

1 O estudo que deu origem a este artigo faz parte de pesquisa mais ampla Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais desenvolvida sob coordenação de Claudia Lemos Vovio, da Unifesp e de Antonio Augusto Gomes Batista, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com a participação de pesquisadores da Unicid. Contou com o financiamento da Fundação Tide Setubal e do MCIT/CNPq, Edital Universal.

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

3 Universidade Cidade de São Paulo.

## RESUMEN

Este artículo analiza las oportunidades educativas ofrecidas a través de la enseñanza del portugués en el tercer año de los primeros años de primaria - final del ciclo de alfabetización - en una escuela privada en la ciudad de São Paulo, en el barrio de Jardins, considerado un territorio de baja vulnerabilidad social. Hace también comparación con un estudio realizado en una escuela en un territorio altamente vulnerable, en el mismo municipio, con las mismas referencias teóricas y metodológicas. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa basada en una entrevista y un protocolo de observación. En esta investigación fue posible observar que en el campo escolar, de baja vulnerabilidad social, hay un buen manejo del tiempo de clase, con las clases observadas manteniendo una estructura organizacional adecuada, con apertura, desarrollo y conclusión, como se indica en la literatura. En la clase observada hay un intenso trabajo de producción de escritura a través de la realización de secuencias didácticas, actividades relacionadas con la lectura, patrones de escritura y géneros discursivos en comparación con un estudio similar realizado en una escuela en un territorio altamente vulnerable que indica una situación diferente en la escuela en ese lugar, especialmente con respecto a la enseñanza de la escritura. Esta investigación proporciona evidencia de factores internos de la escuela que pueden estar haciendo una diferencia entre las escuelas en diferentes territorios, con ventajas para la escuela en un contexto más favorable, lo que indica que, a través de la enseñanza, es posible aumentar o reducir la desigualdad escolar.

**PALABRAS CLAVE:** OPORTUNIDADES EDUCATIVAS; VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL TERRITORIO; DOCENCIA DESIGUALDAD ESCOLAR

## ABSTRACT

This paper analyzes the educational opportunities offered through the teaching of Portuguese in the 3rd year of the initial years of elementary and end of the literacy cycle at a private school in the city of São Paulo, in the Jardins district, considered a territory of low social vulnerability. This analysis compared to a study carried out in a school in a highly vulnerable area, in the same municipality, with the same theoretical and methodological references. The methodology used was qualitative research based on an interview and observation protocol. In this research, it was possible to observe that in the school-field, of low social vulnerability, there is proper management of classroom time, with the classes followed maintaining an adequate organizational structure, with opening, development, and conclusion, as indicated in the literature. There on this classroom an intense work of writing production through the execution of academic sequences, activities related to reading, writing patterns and discursive genres when compared with a similar study carried out in a school in a highly vulnerable territory, indicating a different situation in the school in that location, especially in regarding the teaching of writing. This research provides evidence of factors internal to the school that may be making a difference between schools in different territories, with advantages for the school in a more favorable context,

indicating that, through teaching, it is possible to increase or reduce school inequality.

**KEYWORDS:** EDUCATIONAL OPPORTUNITIES; SOCIAL VULNERABILITY IN THE TERRITORY; TEACHING; SCHOOL INEQUALITY

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar as oportunidades educacionais ofertadas por meio do ensino de Língua Portuguesa no 3º ano dos anos iniciais do fundamental e final do ciclo de alfabetização em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, no bairro dos Jardins, considerado um território de baixa vulnerabilidade social, cotejando a análise com estudo feito em escola de território de alta vulnerabilidade, no mesmo município, com os mesmos referenciais teóricos e metodológicos. Os dados foram extraídos da observação da gestão do tempo em sala de aula, da estrutura organizacional das aulas e dos objetos de ensino selecionados. Pesquisadores têm afirmado que esses aspectos são relevantes para a qualidade do ensino. Para a execução desta pesquisa foi utilizada a metodologia qualitativa, que traz informações sobre a rotina e o desempenho da aula de Língua Portuguesa, por meio de observações em sala de aula, guiadas pelo conteúdo de um protocolo. Foram coletados documentos, tais como cadernos de alunos, livro didático, rotinas e planos de aula do professor e realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras da 3ª série do Ensino Fundamental I participantes da pesquisa.

## OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E VULNERABILIDADE SOCIAL NO TERRITÓRIO

A literatura indica haver um conjunto de variáveis que influenciam a qualidade de oportunidades educacionais. Tanto os recursos quanto características dos familiares dos indivíduos e características institucionais determinam fortemente as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais (BROOKE; SOARES, 2008).

Para Ribeiro (2011), a desigualdade de oportunidades educacionais é relevante e desempenha um papel fundamental na reprodução “intergeracional” das desigualdades nas sociedades modernas. Segundo o autor, a educação é um dos principais meios de acesso e de renda para a superação das desvantagens de origem social dos alunos, e quanto mais a escola oferecer um ensino de qualidade, maior a chance de o sistema diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e promover a mobilidade entre gerações.

Segundo Torres et al. (2008), devem-se considerar as diferenças entre indivíduos com características sociais similares, advindas de sua condição de moradores de regiões diferentes da cidade, pois, nesses casos, a “performance” escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas é menos produtiva. Esse fato acontece, dentre outros fatores, também em decorrência do efeito vizinhança. Segundo os autores, crianças que frequentam uma escola localizada em área pobre e segregada podem ter determinada sua “performance” escolar, mas também sua performance econômica futura. Para esses autores, a interação social dessas crianças no ambiente em que vivem é marcada pela pobreza e segregação, sendo a distribuição do conhecimento desigual se comparado com áreas ricas ou em melhores condições. Os autores afirmam que as diferenças entre escolas localizadas em áreas centrais e periféricas podem ir além das desigualdades entre alunos ou do efeito vizinhança em áreas segregadas. Os autores observaram que o tempo de permanência dos alunos nas escolas municipais localizadas na periferia é menor em relação àquelas localizadas em áreas centrais, mesmo considerando a dinâmica demográfica, uma vez que a demanda é maior em escolas de locais mais distantes.

Um dos desafios que se coloca, atualmente, em termos de políticas educacionais, é o de pensar que outros incentivos podem atuar sobre as desigualdades de oportunidades educacionais que se relacionam com a questão da segregação espacial. Se a escola é um dos meios para amenizar as desigualdades territoriais e sociais existentes na sociedade, é necessário reconhecer as desigualdades dentro do próprio sistema escolar: entre estudantes, entre escolas, entre classes de uma dada escola e entre regiões em que se localiza a escola (TORRES et al., 2008).

Para Érnica e Batista (2012) e Kaztman (2001), os territórios em que a elevada vulnerabilidade social está presente pode interferir no desempenho escolar e na qualidade de oportunidades socioeconômicas e culturais oferecidas a essa população.

Para Kaztman (2000), são as possibilidades de acesso que os indivíduos têm a serviços, bens e atividades que possibilitam maior ou menor nível de bem-estar, sendo relevantes para a integração do cidadão na sociedade. A escola pode ou não proporcionar integração ao cidadão. E, dependendo da vulnerabilidade social existente no território onde as escolas se inserem, a pessoa ou a família pode não conseguir valer-se dos variados setores socioeconômicos para a melhoria do seu bem-estar.

Observa-se uma elevada complexidade quando se trata das oportunidades educacionais oferecidas, sendo ela dependente também do território em que o indivíduo vive. A escola poderia produzir efeitos positivos se as políticas públicas fossem adequadas a cada realidade territorial e se houvesse uma ação efetiva para eliminar as desigualdades sociais por meio da oferta de bens e serviços em áreas

com elevada concentração de pobres. Os pais de crianças e jovens das áreas pobres das grandes cidades, por variadas razões e situações sobrepostas de desigualdades, têm mais dificuldades para oferecer boas condições de desenvolvimento social e cultural aos seus filhos. Por outro lado, a literatura indica também que as escolas dessas regiões tendem a não possuírem bons equipamentos, a não atraírem equipes de profissionais mais experientes e com maior nível de formação (TORRES et al., 2010; ALVES et al., 2014).

Tais pesquisas reiteram a relevância do território e a possibilidade do sujeito gozar dos direitos requeridos para uma vida digna, em geral, disponíveis para os cidadãos que vivem em territórios menos vulneráveis.

A garantia dos direitos ao ensino de qualidade está presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Apesar das normativas que garantem o ensino básico para todos sob um determinado padrão de qualidade, verifica-se que o país ainda não sanou os problemas educacionais relacionados à forte desigualdade no desempenho dos alunos, à valorização do profissional em educação, às causas do fracasso escolar e às formas de lidar com a vulnerabilidade social nos territórios.

Há, entretanto, literatura que indica que alguns fatores internos às escolas podem fazer a diferença sobre a produção da desigualdade (BROOKE; SOARES, 2008). Portanto, é relevante refletir sobre as políticas e práticas educacionais à luz dos objetivos de melhoria da qualidade da educação presentes nas legislações.

Para Martinic (2015), uma maneira de se ampliar as oportunidades educacionais, em termos de garantia de avanços no desempenho escolar é buscar aprimorar, nas escolas, a gestão do tempo na sala de aula.

## A GESTÃO DO TEMPO NA SALA DE AULA

Na América Latina, Martinic, Vergara e Huepe (2013) e Martinic (2015) têm considerado a utilização do tempo e sua gestão pelo professor uma variável relevante na determinação da qualidade das oportunidades educacionais. A partir dessa perspectiva, a interação pedagógica na sala de aula, a relevância do conteúdo curricular, o uso do tempo, a disciplina da sala de aula e a maneira como o professor conduz sua aula têm um forte impacto sobre a eficácia das escolas e melhores resultados de aprendizagem, em especial nas áreas de pobreza (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 125-126).

A gestão do tempo é tratada pelos autores como um fator interno ao processo pedagógico, uma vez que o foco recai sobre sua distribuição em função dos processos de aprendizagem e ensino.

Martinic (2015), com base em pesquisas realizadas no Chile, dentro do projeto “Tempo escolar, intercâmbios e exigência cognitiva em aulas de classes com alto e baixo SIMCE no segundo ciclo de educação básica”, em parceria com o Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt), analisa a importância da jornada integral nas escolas como objeto de políticas educacionais na América Latina e seu impacto na aprendizagem dos alunos. O autor analisa, na política educacional chilena, a ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino (públicas e privadas) e investiga os efeitos dessa política sobre a melhoria da qualidade educacional.

Para o autor, na América Latina, a jornada de trabalho dos professores é considerada insuficiente para atender às necessidades dos estudantes e das escolas. Os professores têm de distribuir seu tempo de trabalho entre a preparação de aulas, dar atenção aos seus alunos, atender os pais, dedicar-se ao trabalho individual e ainda ter tempo para as reflexões pedagógicas com seus pares. Por outro lado, os alunos também necessitam de tempo para desenvolver suas atividades práticas como exercícios, estudar as matérias aprendidas, reforçar as matérias mais difíceis para ele (MARTINIC, 2015, p. 479-481). O autor ressalta que a maioria dos países latino-americanos, de acordo com estudos realizados, não modificou seu modo de gerir e organizar o tempo dentro das instituições, e faz-se necessário modificar tais modos de organização, dada a realidade que vivenciamos atualmente nas nossas escolas, muito diferente das instituições escolares do século XIX.

A relação entre o tempo escolar e a aprendizagem é uma das preocupações atuais das políticas públicas e dos estudos sobre educação. Isso decorre do fato de que a quantidade de tempo destinada às atividades realizadas nas escolas possui um determinado significado. Para Martinic (2015), é importante que haja uma mudança, tanto no que tange ao tempo de permanência na escola, quanto em relação ao emprego do tempo para o aprendizado, de modo que se torne mais efetivo e eficiente (MARTINIC, 2015, p. 482).

Pelos estudos realizados pelo autor e demais pesquisadores, a ampliação da jornada escolar não trará efeitos positivos se não houver uma interação positiva entre a ampliação do tempo escolar e a aprendizagem e o comprometimento com o objetivo pedagógico. Para o autor, a inovação no tempo escolar deve vir acompanhada pelas mudanças nas práticas pedagógicas. Ele destaca também a maior participação dos pais como relevante pela possibilidade de aproximação com a comunidade escolar onde o filho estuda (MARTINIC, 2015, p. 495).

Matencio (1999) corrobora o autor acima quando afirma que a aprendizagem do aluno depende também do modo como este expressa sua interação com o que é ensinado, pois a aula é um evento que possui uma finalidade específica: ensinar e aprender. É necessário entender que

[...] a instância institucional intervém não apenas quanto à duração da aula e número de participantes, como também no que se refere à determinação dos objetivos educacionais, seleção e divisão do programa anual e tipo de avaliação (do professor e dos alunos), o que não garante, entretanto, a compreensão homogênea dessas determinações pelos diferentes participantes; os lugares e papéis definidos previamente para o evento e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro linguístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervirem no tipo de gerenciamento proposto para o evento (MATENCIO, 1999, p. 66).

Para a autora (2000) a gestão do tempo na sala de aula pode ser considerada, nessa perspectiva, como um meio de garantir o ensino e a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos como necessários. Para isso, é importante que haja na escola objetivos claros do que se quer ensinar. A sequência didática das tarefas que os alunos realizarão organiza os conteúdos sempre de uma forma progressiva quanto ao que se quer efetivamente ensinar.

Carnoy (2009), ao apresentar um estudo comparativo entre os sistemas educacionais de alguns países, dentre eles Brasil, Chile e Cuba, destacou a autonomia do professor em sala de aula. Para ele, o Brasil é um país no qual a crença na autonomia do professor pode gerar distorções no que tange à capacidade de as redes de ensino efetivarem o necessário conteúdo de ensino e aprendizado. Em Cuba, todo o sistema de ensino é gerenciado pelo Estado, desde o que deve ser ensinado em nível nacional até a observação do professor em sala de aula. Professores mais experientes acompanham os mais jovens com o objetivo de prestar apoio e colaborar positivamente com o trabalho docente para aprimorar as práticas pedagógicas. O conteúdo é gerenciado pelo Estado para garantir um conteúdo mínimo a todos, independentemente da classe social.

Partindo das considerações de Martinic, Vergara e Huepe (2013) e Martinic (2015) e Carnoy (2009) sobre a ação do professor em sala de aula, neste trabalho, verificou-se como é empregado o tempo na escola estudada, de modo que se tenham elementos para verificar a qualidade das oportunidades educacionais ofertadas aos alunos do que é ensinado em Língua Portuguesa, em uma escola de território com baixa vulnerabilidade social.

## OBJETOS DE ENSINO

Para o entendimento do que efetivamente é ensinado em Língua Portuguesa na escola-campo, é necessário, de acordo com a literatura, conhecer os objetos de ensino abarcados pela escola, escolhidos pela equipe pedagógica e que farão parte do plano do curso dos terceiros anos participantes deste estudo.

Um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que implica, segundo Souza (2015), oferecer aos alunos a maior variedade de práticas textuais e discursivas. Para Batista (1997), o português ensinado nas escolas brasileiras não é o mesmo que o falado pela população. O autor afirma que o português falado pela população é muito mais compreensível. Batista (1997) desenvolveu uma investigação com o objetivo de identificar o que se ensina quando se ministra Língua Portuguesa na escola. Para ele, o ensino de Língua Portuguesa é resultado de dois fatores: “[...] de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade” (BATISTA, 1997, p. 3) e o “resultado das condições sob as quais se exerce essa prática de transmissão” (BATISTA, 1997, p. 4).

Inserida nessa discussão sobre o que se ensina na escola, Matencio (2000) ressalta que a vida está dentro e fora da escola e “frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno” (MATENCIO, 2000, p. 16). Essa preocupação dos autores com o que se ensina em Língua Portuguesa se relaciona, também, com o que se espera da escola.

Para Matencio (2000), a função primeira da escola seria “propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço” (MATENCIO, 2000, p. 15). Para a autora, há um descompasso entre o que a escola tem como objetivo e o que realmente se espera dela como instituição. Ela aponta que um dos motivos para esse descompasso é que a escola, ao ter como objetivo

[...] fornecer alternativas para a construção de conhecimento pelo indivíduo, enquanto sociabiliza, e pretendendo ser a porta de entrada para seus primeiros contatos institucionais externos ao ambiente familiar, impõe-se como autoridade. E de espaço para trocas, a escola reveste-se com outra máscara: a da inserção na regra e no sistema estabelecido (MATENCIO, 2000, p. 16).

Matencio (2000) aborda o assunto tratado por Batista (1997) quanto ao que é ensinado na escola. Para ela, apesar de a escola valorizar a palavra escrita, já que a leitura é vista como “a forma ideal para que o aluno reconstrua seus conhecimentos prévios e a produção escrita como o momento para que ela aprenda a referir-se aos novos conhecimentos, não chega a trabalhar especificamente com essas práticas” (MATENCIO, 2000, p. 16), então o que realmente é ensinado nas escolas? Se há uma base curricular a ser seguida, ela é realmente abarcada pela escola-campo neste estudo?

Para responder a essas e outras possíveis questões é necessário entender o que realmente significam os objetos de ensino, ou seja, o que realmente é ensinado em Língua Portuguesa no 3º ano do ensino fundamental na escola-campo, de modo a compreender a consequência da escolha desses objetos de ensino para as oportunidades educacionais em Língua Portuguesa.

A definição do termo objetos de ensino tem por base as contribuições de Schneuwly (2009). Para o autor, objeto de ensino é o que efetivamente se ensina em sala de aula, sendo o resultado de um conjunto de transformações (SCHNEUWLY, 2009, p. 17), que devem estar voltadas para o ensino e aprendizagem dos alunos. A transformação encontra-se condicionada pelo processo de transposição didática, como propõe Chevallard (1997). Para esse autor, a manipulação transpositiva dos saberes é condição necessária para o funcionamento das sociedades. Do seu ponto de vista, as transformações que os saberes sofrem no âmbito do ensino são relevantes e não basta apenas a valorização da produção do conhecimento pelo conhecimento. Há manipulações necessárias que devem ocorrer no processo de socialização e, se não ocorrerem, podem impossibilitar o próprio funcionamento das sociedades (CHEVALLARD, 1997).

Dessa forma, Chevallard (1997), para representar as transformações pelos quais o objeto de ensino passa para chegar à sala de aula como objeto ensinado, propôs o seguinte esquema:

→ Objeto de saber → Objeto a ensinar → Objeto de ensino

A respeito desse esquema, Schneuwly (2009) afirma que em cada etapa ele representa uma grande modificação do objeto de ensino e, desse modo, esse objeto não se modifica sozinho, mas sim na relação entre professores e alunos e de acordo com o contexto e a forma como as aulas são organizadas. A transposição didática está, portanto, inserida na instituição escolar, condicionada pela forma escolar conjuntamente com três elementos que a definem: espaço, tempo e ensino (SCHNEUWLY, 2009, p. 18). Por espaço entende-se a turma como lugar físico, o prédio escolar e o mobiliário, que, ao mesmo tempo que delimitam o espaço, dão forma a ele. Esse espaço contribui para a relação entre os atores escolares, como professores e alunos, com base na função de aprender e ensinar (SCHNEUWLY, 2009, p. 19).

É relevante ressaltar sobre os conteúdos escolares determinados pelas demandas sociais que condicionam a escolha do conteúdo da educação e como esses conteúdos são organizados e sistematizados para ser ensinados. É a partir da escolha e organização dos conteúdos que os componentes curriculares estabelecem quais conteúdos serão referência para a aprendizagem na intenção de transformar o

comportamento dos alunos e como os professores, pelas suas práticas pedagógicas, farão isso. Por exemplo, que materiais didáticos usarão, quais dispositivos (SCHNEUWLY, 2009, p. 19).

As relações em sala de aula e o conteúdo a ser ensinado e aprendido são complexos. Isso porque o “saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão” (BATISTA, 1997, p. 13). Batista (1997) refere-se ao papel do professor em sala de aula. Ele não determina sozinho o que será ensinado, já que a definição do que será ensinado se dá em decorrência das relações com os alunos. O que será ensinado em Língua Portuguesa em determinado período ou ano de escolarização e o que se aprende compreendem vários processos como “a organização que orienta o trabalho de transmissão em sala de aula: tempo, espaço, relações sociais, formas de exercícios e de avaliação” (BATISTA, 1997, p. 13), que podem condicionar as oportunidades educacionais.

O objeto ensinado tem seu caminho próprio, mas articulado com as exigências e possibilidades do trabalho docente, ao mesmo tempo que ocorrem a aprendizagem e as expectativas dos alunos. Muitas vezes há uma tensão entre o trabalho docente e as expectativas dos alunos em relação aos objetos de ensino presentes em manuais, documentos curriculares, ditos como oficiais e com presença de “tensões entre o sistema de ensino e as demandas sociais; tensões entre as disciplinas escolares” – essas tensões ocorrem na transposição didática (SCHNEUWLY, 2009, p. 23). Por isso, há relevância do trabalho docente nas escolhas pedagógicas.

Cabe ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho do professor em sala de aula são aqui considerados fundamentais para a compreensão da leitura e da escrita na escola e que “os conceitos dos professores condicionam de maneira determinante a orientação que imprimem à sua prática docente” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 6). Apesar de a escola reconhecer a importância da leitura e que ler é entender um texto, frequentemente o ensino da leitura é baseado “em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29). Isso porque, segundo as autoras, é comum os professores escolherem como materiais de leitura pequenos fragmentos de textos descontextualizados ou palavras soltas em função apenas de reconhecer letras ou ainda ler em voz alta com o objetivo de observar a pronúncia, soletrar as palavras. Essas escolhas geram, para as autoras, um distanciamento entre a prática e o que realmente se quer de um aluno quando ele lê um texto. As autoras não culpam a escola, mas afirmam que “essa concepção leitora permaneceu vigente durante séculos, até que avanços teóricos nesse campo, nas últimas décadas, a puseram

em questão” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30). É como se as escolas ainda não tivessem conseguido assimilar em suas práticas esses avanços teóricos.

Para Colomer e Camps (2002), o leitor é um ser ativo e a relação entre o texto e o leitor na execução de uma leitura pode ser dialética, porque, ao mesmo tempo que o leitor tem como base seus conhecimentos para interpretar o texto e para tirar dele um significado, esse novo significado pode permitir ao leitor criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. Desse modo, não é possível considerar a leitura

[...] um ato mecânico de decifrar signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31-32).

Por isso, o desafio na escola é “formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema da escrita” (LERNER, 2002, p. 28). A escola é a instituição encarregada de oferecer aos alunos a oportunidade de “assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 62). E quaisquer atividades do ser humano, independentemente da esfera em que atue, “estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Para esse autor, todas as ações humanas são estruturadas pela linguagem constituída por meio de enunciados, sejam eles orais e/ou escritos.

Segundo Bakhtin (1997), o conteúdo temático, o estilo e construção composicional da linguagem formam o enunciado de acordo com a esfera da atividade humana que condiciona a interação e as escolhas do que dizer, para que se dizer e como dizer. O desenvolvimento e a organização de cada esfera humana constroem um conjunto de enunciados interligados aos modos de interação entre os interlocutores que dele participam. Esses enunciados se materializam em forma de gêneros do discurso e, por meio deles, é possível interagir nas diversas funções e ações humanas. Para Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros do discurso são distintos; ele cita dois tipos: o primário, mais simples por ter uma comunicação mais espontânea, relacionado a situações comunicativas diárias, espontâneas e informais, como bilhetes; e o secundário, que adquire uma característica peculiar mais complexa, como um romance literário.

Os gêneros discursivos estudados na escola como objeto precisam atender a algo maior, como a competência linguística e discursiva<sup>4</sup> dos sujeitos. Esses sujeitos interagem com o mundo e com eles próprios por meio da linguagem. A escola e os professores precisam estar atentos ao que efetivamente querem ensinar. Os documentos oficiais estão à disposição, mas precisam de uma análise crítica. Cabe ao professor e à escola analisar e selecionar, de acordo com os objetivos determinados, os conteúdos mais relevantes para seus alunos.

Para Bakhtin (1997), há uma infinidade de gêneros do discurso em decorrência da quantidade de atividades humanas, que são intermináveis, “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Por isso, a concepção de leitura deve ser vista como uma “construção de significado” em que a seleção de textos deve basear-se no grau de dificuldade gramatical e lexical; na capacidade de compreensão dos alunos dos dados explícitos e implícitos do texto. As atividades de leitura devem enfatizar a dialogia textual e o aluno deve ser colocado em situação de um participante ativo dessa interação, fundamentando-se tanto nas pistas textuais como em sua visão de mundo; a produção de textos deve levar o aluno a desenvolver com eficiência seus usos linguísticos (CAVALCANTI; LOMBELLO, 1987 apud MATENCIO, 2000, p. 41).

## ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Matencio (1999) teve como foco estabelecer um modelo de aula adotado nas aulas de língua materna. Para tanto, caracterizou e explicou a aula. Segundo a autora, a aula é um evento que possui finalidades específicas e vinculadas ao ensino realizado pelo professor e ao aprender por parte do aluno, dadas as funções institucionais. A aula é um evento interativo e a compreensão dessa interação necessita de alguns princípios básicos não apenas em relação à instância institucional, como também aos lugares e papéis assumidos pelos atores no evento:

[...] a instância institucional intervém não apenas quanto à duração da aula e número de participantes, como também no que se refere à determinação dos objetivos educacionais, seleção e divisão do programa anual e tipo de avaliação (do professor e dos alunos), o que não garante, entretanto, a compreensão homogênea dessas determinações pelos diferentes participantes; os lugares e papéis definidos previamente para o evento e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no

4 Por competência linguística entende-se o domínio do usuário da língua ser capaz de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas como sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas. A competência linguística refere-se à capacidade do usuário da língua em produzir e compreender textos orais e escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto da enunciação (TRAVAGLIA, 2011).

registro linguístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervirem no tipo de gerenciamento proposto para o evento (MATENCIO, 1999, p. 66).

Os princípios dispostos podem configurar o evento aula interferindo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os atores envolvidos interagem uns com os outros e constroem uma hierarquia própria. Para Matencio (1999), a aula é considerada um dos gêneros do discurso didático que “inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais e o saber dizer” (MATENCIO, 1999, p. 66). Isso porque, para a autora, o desenvolvimento das etapas da aula e a passagem de uma etapa à outra “são feitos por intermédio de ações didático-discursivas”, em que o professor determina um objetivo didático, bem como sua estratégia didática, pela sua verbalização, apoiando-se nas intervenções dos alunos em termos do conteúdo em “saber e dizer” (MATENCIO, 1999, p. 67).

No sentido das intervenções possíveis entre professor e aluno em sala de aula, Furlanetto (2006) considera que esse espaço está imbuído de uma simbologia capaz de revelar, por meio de vários indícios, “níveis de realidade que não se apresentam de forma literal” (FURLANETTO, 2006, p. 51). Movimentos que poderiam passar despercebidos na aula passam a constituir uma forma de entender mais claramente as relações e intervenções possíveis no ambiente de aprendizagem:

A forma como a professora corrige uma lição de casa, a cor da caneta que ela usa, os verbos que ela utiliza revelam suas matrizes pedagógicas e as bases que as estruturam. O espaço que uma criança tem de tecer comentários e até mesmo discordar da professora e de como isso é acolhido por ela, revelam não somente o processo de desenvolvimento da criança, mas o padrão de consciência que está instalado naquele grupo, que pode ou não se apresentar receptivo à construção de individualidades e às manifestações de diferenças (FURLANETTO, 2006, p. 52-53).

Nesse momento, passamos a caracterizar o evento aula inserido no conceito espaçotemporal. Com base em Matencio (1999), a aula é caracterizada como um evento que “incorpora as noções de esquema de participação, temática e unidade espaço-temporal” (MATENCIO, 1999, p. 83-84). Segundo a autora, não é possível analisar o início e o fim da aula pela chegada e saída dos participantes simplesmente. Isso porque a interação didática é delimitada justamente pelo início e o fim da aula, já que sua abertura e encerramento são definidos “quanto às dimensões espaço-temporais”, inseridas na organização temática com foco “no(s) módulo(s) do(s) conteúdo(s) a ser(em) estudado(s)” (MATENCIO, 1999, p. 84).

Matencio (1999) constata que, para haver uma compreensão da interação verbal, é relevante identificar o “encadeamento esquemático da aula” e, dessa forma, viabilizar “tanto o estudo de sua estrutura global, ou seja, o efeito de tipicidade

do gênero, como a investigação de suas partes, sua ordenação convencional” (MATENCIO, 1999, p. 85).

A autora, ao referir-se aos elementos constitutivos de uma aula, coloca-se contrária às proposições nas quais a aula é compreendida em apenas “três etapas: introdutória, instrumental e final” (MATENCIO, 1999, p. 86). Para ela, esse modo de compreender a aula anularia as etapas de preparação e finalização das atividades, já que a etapa instrumental agruparia estas duas, transformando-se em uma grande etapa. Ainda segundo Matencio (1999), as etapas instrumentais são constituídas por uma ou mais atividades com o intuito de atingir um determinado objetivo ou a aprendizagem com uma sequência de tarefas. Para explicar a diferença entre atividade e tarefa, a autora exemplifica que uma atividade de análise de texto pode desmembrar-se em outras tarefas como a identificação dos recursos linguísticos ou da estrutura de um texto.

Dessa forma, em seus estudos sobre as aulas de língua materna, a autora indica que a aula é composta por uma abertura (espaço-temporal), seguida por uma “preparação das atividades do dia”. A etapa seguinte consiste no desenvolvimento dessas atividades didáticas, seguido por seu fechamento, sendo que ao final da aula há a possibilidade de um encerramento de ordem espaço-temporal, como o observado no início da aula, sem que haja necessariamente relação com o objeto de estudo (MATENCIO, 1999).

## METODOLOGIA

Os distritos que formam o município de São Paulo foram classificados pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), formulado pela Fundação Seade em em níveis de vulnerabilidade social. O IPVS considera não apenas a condição de renda da população nessas localidades, mas utiliza informações sobre as condições em que vivem esses habitantes, como a escolaridade, a saúde, as condições de inserção no mercado de trabalho, o acesso aos serviços prestados pelo Estado e as oportunidades de mobilidade social. Nesse caso, a fundação considera a qualidade de vida um fator com determinações diversas para ser levadas em consideração com o objetivo de construir políticas públicas visando uma vida digna para todos (FUNDAÇÃO SEADE, 2010). O bairro onde a escola se insere é considerado pelo IPVS (FUNDAÇÃO SEADE, 2010) como sendo de baixa vulnerabilidade social.

A pesquisa que dá origem a esta dissertação é de cunho qualitativo, portanto, não tem a intenção de generalizar seus resultados para toda a rede particular de ensino. De acordo com Goldenberg (2004) e Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, a preocupação maior do pesquisador é com o aprofundamento da compreensão do

tema abordado, a partir do que é experimentado pelo grupo social, organização ou instituição estudados.

Considerando tais apontamentos sobre a pesquisa qualitativa, espera-se gerar uma compreensão sobre como se configurarão as oportunidades educacionais de Língua Portuguesa na escola estudada, de modo situado. Para tanto, partiu-se de um conjunto de instrumentos e situações para a geração de dados baseados na pesquisa de Marcucci (2015) com o intuito de verificar como são as oportunidades educacionais em uma escola localizada em território de baixa vulnerabilidade social para posteriormente cotejar os dados e resultados com o estudo desta autora. A pesquisa de Marcucci (2015) visou verificar de que forma são oferecidas as oportunidades educacionais em Língua Portuguesa, no final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), de modo a analisar a qualidade das oportunidades educacionais destes alunos em escolas de entorno vulnerável. Efetivou imersão numa escola da rede municipal de São Paulo, em quatro salas de terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma região de alta vulnerabilidade social segundo o IPVS. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas de terceiro ano e com a gestão da escola pesquisada; aplicados questionários com todos os alunos matriculados no terceiro ano; observação da escola e das aulas dessas turmas e a coleta documental de cadernos escolares e rotinas das docentes.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino fundamental e médio, localizada no município de São Paulo, num território considerado de baixa vulnerabilidade social pelo IPVS. Tem como foco a compreensão do modo como são ofertadas as oportunidades educacionais em Língua Portuguesa nesse contexto. O objetivo é verificar o ensino de Língua Portuguesa em três turmas de 3º ano do ensino fundamental, ano referente ao fim do ciclo de alfabetização, no qual se espera que todas as crianças tenham compreendido o funcionamento do sistema de escrita e consolidado as habilidades de leitura e escrita. Para, em seguida, cotejar tais resultados com os o estudo de Marcucci (2015).

A escolha do território da escola-campo foi estabelecida com os pesquisadores da pesquisa “Interdependência Competitiva e Qualidade das Oportunidades Educacionais”, pelo fato de ser um território de baixa vulnerabilidade e de a escola-campo pertencer à rede particular de ensino. O contato com a escola-campo foi facilitado pelo fato de a pesquisadora trabalhar na instituição ministrando aulas de Geografia no ensino médio há 14 anos. O primeiro contato foi feito pela pesquisadora com a direção da escola ao final de outubro de 2015. Foi explicado o objetivo da pesquisa e o interesse em realizá-la no ensino fundamental I.

As categorias usadas para analisar a qualidade das oportunidades educacionais foram a estrutura organizacional da aula, a gestão do tempo na sala de aula e os

objetos de ensino selecionados. A estrutura organizacional da aula foi estudada por meio da observação em sala de aula, com base em um protocolo elaborado a partir de Matêncio (1999), usado também por Marcucci (2015). Para estudar a gestão do tempo na sala de aula foi usado o mesmo roteiro de observação da aula, que permitia a contabilização do tempo efetivo usado para o contato do aluno com os objetos de ensino, e a rotina das aulas observadas. A seleção dos objetos de ensino foi vista por meio da análise do livro didático utilizado pela escola e também de um caderno de um aluno por cada turma observada.

Foram observadas turmas da 3ª série do ensino fundamental I de Língua Portuguesa. Essas observações foram fundamentais para a realização da coleta de dados, bem como os registros dessas observações realizadas por meio de protocolos. As observações foram realizadas durante três dias em três salas de terceiro ano, um dia em cada sala. Seguindo a metodologia de Marcucci (2015), foram solicitados às professoras os cadernos de alunos assíduos. Entretanto, fomos informados de que não há problema de falta excessiva de nenhum aluno, razão pela qual não foi necessário seguir esse critério. Para complementar os cadernos, a fim de verificar dados sobre a gestão do tempo – como os dias letivos da instituição, sequência de aulas e atividades, saídas antecipadas dos alunos –, foram recolhidos os diários de classe e a rotina das professoras, apenas em referência aos dias observados, que contribuíram como fontes documentais importantes para auxiliar na análise de dispositivos didáticos utilizados pelas professoras durante as aulas de Língua Portuguesa.

As perguntas que nortearam a observação das aulas foram: 1) Como se dá a gestão do tempo nas aulas de Língua Portuguesa e a organização das aulas? 2) Quais são as características do ambiente escolar quanto à disciplina, às regras estabelecidas e quanto à organização do ambiente em prol da aprendizagem dos alunos?

Por meio dos cadernos escolares pretendeu-se acessar os objetos de ensino abordados ao longo do ano letivo e verificar se estes se encontram de acordo com o que é proposto pelos PCN para crianças que estão cursando o 3º ano do ensino fundamental na escola-campo. Foram coletados três cadernos, com anuência das professoras, da assistente de direção, da coordenação pedagógica, dos familiares e o assentimento das crianças. Cada um deles foi fotografado para que logo fossem devolvidos aos alunos. As imagens foram arquivadas em um banco de dados. Essas imagens foram organizadas de modo sequencial, a partir das datas registradas nos cabeçalhos, para posterior análise e interpretação dos dados.

O objetivo do uso do livro didático neste estudo foi detectar os objetos de ensino abordados pelas professoras ao longo do ano letivo e verificar se correspondem ao proposto no plano anual da escola-campo e também ao proposto pelos PCN de

Língua Portuguesa e pelo Pnaic (2012). Neste estudo, o livro didático foi considerado um suporte da escrita, não sendo o único instrumento de apoio ao trabalho docente. Foram coletados três livros didáticos, fotografados página a página para que fossem devolvidos aos alunos o mais rápido possível. Foi feito um arquivo desse material para posterior análise.

A observação da instituição foi realizada com o objetivo de entender o contexto de uma escola inserida num território de baixa vulnerabilidade: a infraestrutura da escola e como as condições físicas e recursos materiais e imateriais podem afetar as oportunidades educacionais. Para tanto, foram feitas observações pela pesquisadora em vários ambientes da escola no período vespertino, por corresponder ao período das turmas envolvidas na pesquisa e pela impossibilidade de verificar a escola no período da manhã, já que a pesquisadora trabalha nesse período na escola-campo.

## RESULTADOS

No que concerne à gestão do tempo na sala de aula, foi possível notar uma pequena diferença quanto ao tempo em relação à legislação educacional vigente. Dos 200 dias letivos obrigatórios, foram computados 199 dias letivos. Isso porque ocorreu uma reunião pedagógica no primeiro dia letivo do ano, sem a presença de alunos. Quanto ao tempo dedicado à aprendizagem, não se percebeu variação entre as três turmas estudadas. Não foram observadas interrupções das aulas para realização de ações sem relação com o processo de ensino e aprendizagem nos períodos de aulas. Também não se verificou problema de falta de professores. Situação que se diferencia da escola-campo de Marcucci (2015) nas quais notouse falta de professores e perda de dias letivos com greves, paradas para reuniões pedagógicas, interrupções durante as aulas para avisos dados pelos funcionários da escola em praticamente todos os dias de observação.

Quanto à estrutura organizacional da aula, na escola-campo desta pesquisa, as professoras diversificam suas atividades e percebe-se a realização do que foi organizado para o dia. Em todas as atividades observadas, o espaço-temporal das aulas foi bem pontuado, com a preparação, desenvolvimento e conclusão bem pautados. Nas três turmas, o tempo maior foi gasto com a etapa de desenvolvimento, conforme previsto pela literatura. E houve, de forma equilibrada, tempo para a preparação e para o fechamento das aulas. Ao contrário, para Marcucci (2015), os alunos da escola foco de sua pesquisa não tiveram a garantia de etapas como a preparação e a conclusão, o que pode ser um problema para o processo ensinoaprendizagem, segundo a literatura, dificultando a distribuição do conhecimento relativo à língua materna num contexto em que as crianças precisariam de mais apoio.

No que tange aos objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) a análise do LD evidencia que os gêneros constituídos por textos com funcionalidades diferentes determinam o modo de produção e a organização da experiência da escrita junto aos alunos. Observa-se um trabalho pautado pela concepção sociointeracionista do LD, com atividades concentradas nos gêneros discursivos com foco na esfera infantojuvenil, realizadas por meio de sequências didáticas. Observou-se que a produção da escrita acontece desde o início do ano letivo, com sequências didáticas permeadas por atividades propostas pelo LD, acompanhadas pelas professoras das três turmas, com atividades expressas também nos cadernos de escrita, com predomínio dos gêneros da esfera infanto-juvenil, como determinado pelos documentos oficiais. Como a professora acompanha o LD e ele sugere uma sequência didática para chegar à produção da escrita, o envolvimento do aluno pode ser facilitado, conforme indica a literatura aqui abordada. As atividades propostas na escola-campo desta pesquisa têm potencial para levar o aluno a refletir, a justificar, explicar, comparar, diferentemente do que ocorre na escola-campo de Marcucci (2015), na qual aparecera, segundo autora, nos cadernos analisados a letra, a sílaba e a palavra, como meio de fazer com que o aluno se aproprie da escrita. A autora não observou ênfase em atividades que exijam a produção de textos na relação com características de gênero.

Essa talvez seja a maior diferença entre as duas escolas, de baixa e alta vulnerabilidade, que esta pesquisa pôde explicitar: segundo Marcucci (2015), na escola situada em região de alta vulnerabilidade, praticamente não há ensino da escrita dos gêneros discursivos; o meio encontrado para trabalhar a escrita remete a palavras e frases soltas. Os gêneros aparecem apenas por meio da leitura.

Importante mencionar que há indícios de que as professoras da escola-campo desta pesquisa tenham mais dispositivos didáticos à disposição: um bom LD que as auxilia na elaboração das aulas, por exemplo. Além disso, podem contar com acompanhamento da coordenadora pedagógica, com trocas de experiências e atividades entre os professores. Breches (2015), após estudar a formação continuada na mesma escola de Marcucci (2015), concluiu que as professoras das turmas de 3º ano realizam trocas entre pares do tipo informal: nos corredores, no café, quando pegam carona com o colega. O que para Breches (2015) é algo insuficiente para garantir a qualidade do ensino e aprendizagem quando se avaliam todos os requisitos de uma formação continuada efetiva, considerando referências relevantes sobre o tema. Cabe ainda dizer que os registros de aulas nas rotinas coletadas na escola-campo desta pesquisa são coerentes com os dias letivos e com os diários de sala, fatos esses que não ocorrem na escolacampo de Marcucci (2015), mais um indicador da presença, na escola de baixa vulnerabilidade, de uma gestão pedagógica mais efetiva.

Marcucci (2015) menciona o uso pelas professoras da gramática numa quantidade muito maior que a produção escrita. Na escola-campo desta pesquisa, nota-se que o objetivo de ensinar a produção de gêneros discursivos ocupa boa parte do tempo dos professores. Entretanto, caberia um estudo mais aprofundado para compreender melhor a presença, na escola-campo de baixa vulnerabilidade, nos cadernos complementares, de exercícios com comandas diretas para a realização de exercícios de gramática, sem que se pudesse perceber, nesses cadernos, a presença da contextualização.

Esta pesquisa indica a necessidade de outros estudos para compreender melhor o peso que a gramática alcançou nos cadernos complementares do LD, para que seja possível analisar se há alguma influência de crenças das professoras quanto à necessidade do estudo da gramática nos anos iniciais do ensino fundamental, o que entraria em conflito com a perspectiva sociointeracionista do LD.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa notificou que a escola-campo situada em região de baixa vulnerabilidade apresenta, pelos dados coletados, uma boa gestão de tempo, diferentemente do que afirma Marcucci (2015) para o caso da escola de contexto vulnerável, na qual se observa grande quantidade de interrupções das aulas para realização de ações sem relação com o processo de ensino e aprendizagem nos períodos de aulas (avisos e outras atividades), falta de professores, falta de pontualidade nos horários. Essas situações indicam a existência de questões relativas à gestão do tempo, para as quais as políticas educacionais voltadas para as escolas de territórios vulneráveis deveriam estar atentas. Trata-se de um ponto que pode expressar desigualdades nas oportunidades educacionais entre as escolas de contexto vulnerável e não vulnerável, públicas e particulares. Quando à estrutura organizacional das aulas de Língua

Portuguesa, na escola-campo, notou-se, nos dias de observação, que o tempo destinado à aprendizagem foi bem otimizado. Nas três turmas, o tempo maior foi gasto com a etapa de desenvolvimento, conforme previsto pela literatura. E houve, de forma equilibrada, tempo para a preparação e para o fechamento das aulas. Ao contrário, para Marcucci (2015), os alunos da escola foco de sua pesquisa não tiveram a garantia de etapas como a preparação e a conclusão, o que pode ser um grave problema para o processo ensino-aprendizagem.

No que concerne à seleção dos objetos de ensino, observou-se que, em comparação à escola-campo de contexto de baixa vulnerabilidade, os alunos da escola-campo de Marcucci (2015) estão novamente em desvantagem: praticamente

não produzem textos escritos e, quando o fazem, é por meio de frases e palavras soltas, sem relação com os gêneros discursivos. Esta pesquisa traz evidências de que, por meio das sequências didáticas, os alunos da escola situada em território de baixa vulnerabilidade têm tido a oportunidade de experimentar a produção de textos na relação com as características dos tipos de gêneros discursivos, enquanto que os alunos da escola de alta vulnerabilidade têm acesso a tais características apenas por meio da leitura. Desse modo, as características do gênero podem ficar mais implícitas, dificultando a aprendizagem da escrita. Os alunos da escola-campo situada em território de baixa vulnerabilidade terão, possivelmente, maiores chances de tornarem-se leitores e escritores reflexivos e veem ampliadas suas chances de uma trajetória escolar sem grandes turbulências.

O conhecimento da língua materna desses alunos poderá gerar posicionamentos sociais valorizados nas hierarquias sociais que produzem desigualdades.

Seria interessante, em pesquisas futuras, ampliar a compreensão das razões dessas diferenças de ensino entre as escolas foco desta análise. Uma possibilidade seria pesquisar, sob as mesmas categorias de Marcucci (2015) e desta pesquisa, uma escola particular localizada em território de alta vulnerabilidade e uma escola pública situada em território de baixa vulnerabilidade. Seria importante selecionar escolas que façam as avaliações externas coordenadas pelo Inep, de modo que as conclusões possam estar conectadas também com resultados educacionais em termos de desempenho dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, jun. 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. 315 p.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 out. 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRECHES, B. **Formação continuada em uma escola de território vulnerável do município de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 335-382.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro e Fundação Lemann, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Madri: Aique, 1997.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity (summary report)**. Washington, D. C.: Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1966.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança. **Cadernos de Pesquisas**, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (principais resultados). 2010. Disponível em: <[http://indicesilp.al.sp.gov.br/view/pdf/ipvs/principais\\_resultados.pdf](http://indicesilp.al.sp.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Vulnerabilidade Social do Município de São Paulo (texto completo). 2010. Disponível em: <<http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/pdf/ipvs/mun3550308.pdf>>. Acesso em : 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (metodologia). 2013. Disponível em: <<http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/pdf/ipvs/metodologia.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

FURLANETTO, E. C. **A sala de aula e seus símbolos**. São Paulo: Ícone, 2006.

GOBIERNO DE CHILE. **Qué es el SIMCE?** Agencia de Calidad de la Educación, 2015. Disponível em: <<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>>. Acesso em: 8 mar. 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. 2000. Disponível em: <<http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/taller5/24.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, Chile, n. 75, p. 171-18, dec. 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles**: ensino de língua portuguesa em São Miguel Paulista. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

MARTINIC, S. El tempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, abr./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. MARTINIC, VERGARA, C.; HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en sala de clases: un estudio de casos en Chile. **Revista Pro-Posições**, v. 24, n. 70. p. 123-135, jan./abr. 2013.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28. (Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011). [Uso restrito].

\_\_\_\_\_. **Pour un enseignement de l' oral**: initiation au genres formels à l'école. Paris. ESF éditeur, 1998.

SOUZA, R. L. de. **Repositórios de objetos de aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental**: alternativas para professores. 2015. Dissertação em Linguagens e Letramento. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

TORRES, H. et al. Educação na periferia de São Paulo: como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, R. (Org.). **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

\_\_\_\_\_. Perfis do professorado da rede pública de São Paulo: a interação entre espaço, regras institucionais e escolhas individuais no resultado de uma política pública. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 1, p. 125-158, 2010.

## SOBRE OS AUTORES

MÁRCIA REGINA SALTINI. Doutoranda em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Mestrado em Educação pela UNICID (2017). Possui Graduação em Pedagogia pela UNINOVE e em Curso de Bacharel e Licenciatura Plena em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Departamento de Geografia e professora do Ensino Médio do Colégio Dante Alighieri.

VANDA MENDES RIBEIRO. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Unicid/SP (Conceito 5 Capes). Professora do Programa de Mestrado Profissional da Unicid. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (Reippe). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP com sanduíche na Universidade de Genebra, bolsa Cnpq e Capes (2012). Possui graduação em Ciências Sociais pela UFG/GO (1990), especialização em Sociologia pela Universidade Paris III (1994) e mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Vulnerabilidade Social nos Territórios, no CNPQ. Atuou como consultora junto ao MEC (SEB) e INEP. Foi Coordenadora Adjunta de Pesquisa no Cenpec (2013-2016). Na Ação Educativa, foi responsável pela concepção e coordenação técnica da produção dos Indicadores da Qualidade na Educação, EF e EI. Indicada para Vice-Coordenadora do GT Sociologia da Educação, da Anped, gestão 2017-2019. Seus principais interesses de pesquisa são: desigualdade/equidade e 1) vulnerabilidade social no território; 2) implementação de políticas educacionais; e 3) princípios de justiça. Indicadores de produção: Índice i10 9 no Google Acadêmico; RG Score 10.74 e h-index 5; Scopus h3.

RECEBIDO: 04/05/2020.

APROVADO: 10/05/2020.