

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 164

10 de dezembro de 2018

ISSN 1068-2341

Produção de Textos Escritos na Alfabetização: Um Estudo em duas Escolas Públicas Localizadas em Territórios Socialmente Vulneráveis

Gleice Lima da Fonseca



Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo
Brasil

Citação: Fonseca, G. L., & Vóvio, C. L. (2018). Produção de textos escritos na alfabetização: Um estudo em duas escolas públicas localizadas em territórios socialmente vulneráveis. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(164). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3728>

Resumo: Este artigo analisa o ensino da escrita de textos na alfabetização, em duas escolas municipais paulistas, localizadas em territórios socialmente vulneráveis. Apesar de um estudo predominantemente qualitativo, adotou-se os métodos mistos, com a intenção de fazer convergir diferentes fontes e reunir procedimentos diversificados de análise. Nesse sentido, reúnem-se a análise de fonte documental, de cadernos escolares e de registros de observação participante de aulas de Língua Portuguesa em sete turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2014, focalizando as tarefas e escritas de textos de alunos. As categorias analíticas empregadas advêm da exploração dos dados e do estudo das atualizações e mudanças teórico-metodológicas observadas na alfabetização e na organização curricular nessa rede de ensino. Os resultados obtidos demonstram disparidades entre o que se ensina nessas escolas e os conteúdos e as oportunidades previstos para as escolas municipais paulistas. Além da baixa frequência com que realizam tarefas de escrita de textos, as disparidades observadas dizem respeito à seleção de conteúdos e à adoção de abordagens divergentes daquelas

preconizadas no documento curricular oficialmente estabelecido. Tendo em vista o que a literatura aponta sobre a distribuição de conhecimento escolar, no sentido de que alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos apresentam desvantagens, os resultados apontam para desigualdades quanto ao acesso a conhecimentos e à aquisição de capacidades relativas à escrita de textos, o que torna mais complexo o enfrentamento das desigualdades educacionais para determinados grupos.

Palavras-chave: Produção de textos escritos, Alfabetização, Vulnerabilidade social, Equidade

Production of written texts in literacy: A study in two public schools located in socially vulnerable territories

Abstract: This article analyses the teaching of text writing during literacy years in two schools located in socially vulnerable territories of the municipality of Sao Paulo, Brazil. Despite the predominantly qualitative nature of the study, mixed methods were adopted so that different sources could converge and diversified analytical procedures could be gathered. The analysis of the documental source was articulated with registries of participant observation in seven Portuguese Language classes of the third year of the Fundamental level in 2014, focusing on tasks and on the writing of texts by students. The analytical categories employed were established from data explorations and from the study of the theoretical-methodological changes observed in literacy and curricular organization in the municipal education network. Results indicate disparities between what is taught in these schools and the foreseen contents and opportunities involved in learning to write texts. Besides the low frequency with which writing text activities were employed, the observed disparities refer to the selection of contents and to the adoption of divergent approaches as far as the official conception of teaching Portuguese Language goes. Bearing in mind the literature on the disadvantageous distribution of school knowledge for students from less favoured social contexts, results indicate imbalances in access to knowledge and acquisition of abilities related to text writing. As a consequence, addressing these inequalities becomes more complex for certain groups.

Keywords: Production of Written Texts, Literacy, Social Vulnerability, Equality

Producción de textos escritos en la alfabetización: Un estudio de dos escuelas públicas localizadas en territorios sociales vulnerables

Resumen: Este artículo analiza la enseñanza de la escritura de textos en la alfabetización, en dos escuelas municipales paulistas, localizadas en territorios socialmente vulnerables. Aunque se trata de un estudio predominantemente cuantitativo, se adoptan los métodos mixtos, con la intención de hacer convergir diferentes fuentes y reunir procedimientos diversificados de análisis. En este sentido se reúnen el análisis de fuente documental, los cuadernos escolares y registros de observación participante de clases de Idioma Portugués en siete grupos del tercer año de la Enseñanza Fundamental, durante el año escolar de 2014, focalizando las tareas y textos escritos por alumnos. Las categorías analíticas empleadas vienen de la exploración de los datos y de estudio de las actualizaciones y cambios teóricos – metodológicos observadas en la alfabetización y la organización curricular en esa red de enseñanza. Los resultados obtenidos demuestran disparidades entre lo que se enseña en esas escuelas, los contenidos y las oportunidades previstas para aprender la escritura de textos. Además, bajo la frecuencia con que se realizan tareas de escritura de textos, las diferencias observadas dicen respecto a la adopción de abordajes divergentes de la concepción de enseñanza de la Lengua Portuguesa oficialmente establecida. Desde el punto de vista que la literatura aporta sobre la distribución de conocimiento escolar, en que alumnos provenientes de medios sociales más desfavorecidos presentan desventajas, los resultados indican desigualdades en cuanto al acceso al

conocimiento y adquisición de capacidades relativas a la escritura de textos, lo que hace más complejo el enfrentamiento de desigualdades educacionales para determinados grupos.

Palabras-clave: Producción de textos escrito, Alfabetización, Vulnerabilidad Social, Equidad

Introdução

O que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa em turmas de alfabetização? A resposta pode parecer objetiva, tendo em vista as normas que regulam e parametrizam a educação escolar, na atualidade. O que se ensina encontra-se prescrito oficialmente em documentos curriculares e legislações educacionais, que estabelecem metas, objetivos de ensino e conteúdos e orientam a ação docente. Os conteúdos visados nas aulas de Língua Portuguesa, na alfabetização, resultam “de uma visão sobre o fenômeno da língua e do papel do ensino numa determinada sociedade” (Batista, 1997, p. 3), em tempo e espaço social específicos, estando, portanto, à mercê da conformação da política educacional, do campo pedagógico e disciplinar e da produção e disseminação de conhecimentos nas áreas de Educação, Linguística, Linguística Aplicada e Psicologia, entre outros. Seguindo esse raciocínio, e tendo em conta que a educação básica, no Brasil, funda-se no princípio da igualdade de oportunidades para o ingresso, permanência e acesso à conhecimentos¹, bastaria a análise documental para saber aquilo a que todos os cidadãos devem ter acesso nessa etapa da escolarização ou o patamar de aprendizagem a que todos têm direito. Está suposto que todos devam se beneficiar do mesmo ensino, estando expostos a um mesmo currículo, em determinado espaço e tempo social.

Mas há outros fatores que afetam o que se ensina e, em especial, a prática pedagógica de professores, dentro de um mesmo sistema de ensino, de uma mesma escola, ou até de um mesmo ano e ciclo (Bressoux, 2003; Brooke & Soares, 2008; Crahay, 2002, 2013). Os objetos de ensino² e os modos como são ensinados e aprendidos estão sujeitos às condições sob as quais se exerce a prática pedagógica como, por exemplo, a rede de ensino (privada ou pública³), o estilo da gestão escolar, a formação e a experiência dos professores, a gestão do tempo dedicado ao ensino, as formas de organização do ensino e distribuição das disciplinas, os recursos materiais e a infraestrutura, o clima escolar, o nível socioeconômico dos alunos e de suas famílias e os contextos onde se situam as escolas. Com esses condicionantes, haverá variação entre aquilo que se estabelece oficialmente como comum a todos no interior de uma rede de ensino e aquilo que se concretiza nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto a ser considerado em uma resposta à pergunta inicial desse artigo, diz respeito à variabilidade observada nos resultados da educação escolar, atestada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Esses resultados têm demonstrado que o conjunto de metas não é alcançado, especialmente pelos estudantes matriculados em redes públicas de ensino. Têm também mostrado a não equidade entre os alunos de origem socioeconômica desfavorecida e os pertencentes a outros grupos sociais (Alves,

¹ Apesar de, no Brasil, existirem dois sistemas de ensino diversificados, o público e o privado, e de certa diferenciação entre redes públicas de ensino (federal, estaduais e municipais), quando se observam os parâmetros de ensino no interior dessas redes, de modo geral, há um alinhamento com políticas da esfera federal, especificamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais ou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na constituição de seus currículos. Na rede municipal de ensino de São Paulo, assume-se o princípio de igualdade de oportunidades e de acesso à conhecimentos, já que estão estabelecidas as mesmas metas e oportunidades educacionais para o conjunto de alunos matriculados nessa rede, em cada campo disciplinar e ciclo de escolarização.

² Cf. Schneuwly, 2009.

³ Cf. Sampaio & Guimarães, 2009.

Soares & Xavier, 2016). Desse modo, o que se ensina em Língua Portuguesa varia entre redes de ensino e entre escolas pertencentes a uma mesma rede e, ainda, entre turmas de uma mesma escola, interferindo diretamente na experiência escolar de cada aluno e podendo resultar em desigualdades na distribuição de bens socioculturais, como o conhecimento escolar, na aquisição de capacidades fundamentais para continuar os estudos, na distribuição de posições sociais e de postos de trabalho e na participação efetiva em sociedades grafocêntricas contemporâneas.

Neste artigo, são apresentados resultados de investigação recente⁴, que pretendeu responder à pergunta inicial: O que se ensina em Língua Portuguesa na alfabetização? Especificamente, o objetivo foi verificar quais são e como se configuram as oportunidades para que alunos que habitam territórios socialmente vulneráveis possam apropriar-se de conteúdos e capacidades relativas à produção de textos escritos, no ciclo de alfabetização. Aprender a escrever, sob o paradigma vigente, “é mais do que aprender a grafar sons e recorrer às normas gramaticais para garantir coesão e a coerência dos textos produzidos”, como explica Rojo (2002, p. 21). Esses aprendizados visam à ampliação do repertório dos sujeitos na cultura, implicam “aprender novos modos de discurso (gêneros); novos modelos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações” (Rojo, 2002, p. 21) e, por que não, apreender novas formas de operar cognitivamente com a língua escrita.

Tomou-se um plano de observação interior à escola pública, que focalizou práticas pedagógicas, a seleção de objetos de ensino e de esquemas e rotinas empregados pelos professores para desempenhar suas funções, tendo como pano de fundo as parametrizações e regulações oficiais. Há três pressupostos que orientaram a pesquisa. Primeiro, a qualidade das oportunidades educacionais para habitantes de territórios socialmente vulneráveis em grandes metrópoles, como São Paulo, tende a impingir posições desvantajosas ao conjunto dos alunos⁵ (Érnica & Batista, 2012). Segundo a literatura, o entorno em que a escola se encontra, com suas características socioeconômicas e culturais, fatores externos a esta instituição, afeta as condições de escolarização e seus resultados (Alves & Soares, 2008; Ernica & Batista, 2012; Kaztman, 2001; Ribeiro & Vóvio, 2017; Sant’Anna, 2009). Seguindo os passos de Érnica e Batista (2012), o estudo em tela tomou por base as contribuições dos autores que apontaram para vínculos entre desigualdades socioespaciais, desigualdades sociais e desigualdade escolar na subprefeitura de São Miguel Paulista (SP) e buscou explorar o que se ensina em Língua Portuguesa, em duas escolas públicas localizadas no mesmo território pesquisado pelos autores⁶. Nosso interesse consistia em observar se havia variação na seleção de objetos de ensino e nas abordagens metodológicas frente ao estabelecido oficialmente, e

⁴ Pesquisa “Interdependência entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais” foi desenvolvida através de uma parceria entre o Centro de Estudos Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec, São Paulo) e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, São Paulo), coordenada por Antônio Augusto Gomes Batista e Cláudia Lemos Vóvio respectivamente. Conta com o financiamento da Fundação Tide Setubal e do MCIT/CNPq.

⁵ A pesquisa realizada por Érnica e Batista (2012, p. 640), que antecedeu e orientou nossa pesquisa em mesma subprefeitura do município de São Paulo, mostra que “quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas”. Os autores distinguiram cinco mecanismos articulados pelo qual se exerce e que potencializam o efeito território: “isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.”

⁶ Para uma síntese das pesquisas de Érnica e Batista e outros estudos decorrentes sobre efeito território na escolarização, consultar Ribeiro e Vóvio, 2017.

como essa variação se configurava em escolas próximas, mas com resultados de desempenho escolar distintos⁷. E, ainda, se essa variação poderia resultar em desigualdade na apropriação de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades para produzir textos escritos, por alunos matriculados no ciclo de alfabetização nessas escolas.

Segundo, assume-se que a ação docente não está apartada do conjunto de normas que estabelecem as atribuições profissionais e condicionam a docência numa determinada rede de ensino. Considera-se, no entanto, que o estatuto normativo não é capaz de regular a “realidade pensada no fazer de todos os dias” (Cerdas, 2012, p. 63). Essa consideração evidencia a necessidade de se obter uma visão objetiva sobre as práticas pedagógicas empregadas e os objetos de ensino privilegiados, caracterizando propostas e alternativas acionadas pelo professor alfabetizador a fim de tratar de conhecimentos e objetivos da alfabetização. Trata-se de um desafio que consta da agenda de pesquisas do campo educacional, especialmente, quando se está a favor da compreensão de fatores internos à escola que interferem no ensino e aprendizado, o que contribui para a proposição de alternativas e busca de soluções compartilhadas com aqueles que planejam e executam essas práticas, os professores.

O terceiro pressuposto que orienta este estudo diz respeito ao fato de que, durante grande parte da história da alfabetização, no Brasil, o ensino da modalidade escrita da língua privilegiou a leitura. A escrita restringia-se ao ensino da caligrafia e ao treino ortográfico, tendo a cópia como dispositivo fundamental (Mortatti, 2000, 2004, 2006). O foco da alfabetização era o aprendizado da leitura e da decodificação, sendo a composição de textos⁸ a tarefa destinada aos alfabetizados (Razzini, 2000, Bunzen, 2009). O ensino da escrita na escola primária, segundo Mortatti (2004, p. 64), orientava-se para “despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita”. Portanto, o tratamento de conteúdos de produção de textos escritos no ciclo de alfabetização, recentemente incorporados ao currículo escolar, pode ainda não ter se consolidado, e as práticas pedagógicas estarem à mercê de outras perspectivas teórico-metodológicas que se sedimentaram nas trajetórias formativas de alfabetizadores e de permanências relativas à história da alfabetização.

Nesse sentido, à escola caberia um forte investimento no processo de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, com vista à formação de sujeitos autônomos e proficientes, capazes de lidar com diferentes práticas sociais nas quais se faz necessário interagir com o outro por meio da escrita. No entanto, há estudos que demonstram que há poucas oportunidades para aprender a produzir textos na escola e que muitas das situações de ensino parecem transformadas em mero exercício, sem uma função sociocomunicativa para os textos que se produzem e sem um elo entre o que se ensina na escola e as demandas sociais contemporâneas de uso da escrita⁹. Além disso, como discutido, as oportunidades de aprender esse conteúdo não se distribuem com equidade, fomentando desigualdades no interior da escola, resultado, em grande medida, de discriminações negativas, de abordagens pedagógicas que favorecem certos alunos e colocam em desvantagem outros, em condição de maior vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

⁷ Ver dados de desempenho de ambas as escolas na seção “Caracterização do território e das escolas participantes” adiante.

⁸ Como definido por Costa (2009, p. 72), a composição é um gênero empregado como exercício escolar escrito, “literário ou não, que consiste no desenvolvimento de um tema proposto pelo professor”. Segundo o autor, posteriormente, o gênero foi renomeado e passou a ser identificado por redação, implicando o emprego de tipos textuais tais como dissertação, narração, descrição.

⁹ Cf. Leal (1999); Leal & Melo (2007), Rodrigues & Rangel (2017), Rojo (2002, 2009).

O Que se Ensina em Relação à Produção de Textos na Alfabetização?

Nos limites deste artigo, não se pretende fazer uma história linear e homogênea do ensino da escrita na alfabetização, especialmente porque o que se ensina orienta-se como resposta às mudanças de ordem societária e econômica, bem como às condições objetivas de constituição e expansão de sistemas de ensino, às reformas educativas, às perspectivas teórico-metodológicas em voga, como mostram inúmeros estudos no campo da História da Educação, da Leitura e da Escrita¹⁰ e estudos historiográficos. Pretende-se discutir, nesta seção, algumas representações fortemente associadas a esse objeto de ensino e, de certo modo, ainda presentes em meio às práticas pedagógicas, influenciando a seleção de objetivos, conteúdos, dispositivos materiais¹¹, propostas pedagógicas, entre outros.

Produzir textos a partir de uma concepção social da linguagem, como prescrito em programas e currículos oficiais na atualidade, é um objetivo de ensino relativamente recente na alfabetização. Opondo-se a outras concepções que vigoraram em períodos anteriores, a incorporação desse conteúdo associa-se a uma perspectiva interacionista-linguística-discursiva, na qual a língua é considerada manifestação da linguagem e constitutiva da interação social, sendo, portanto, própria das atividades humanas. Em interação, nas diferentes situações sociais, os sujeitos apreendem as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem. A função capital da educação escolar seria a de promover a aquisição de capacidades e a apropriação de conhecimentos sobre a língua em uso e, em grande medida, a autonomia do aluno enquanto autor, capaz de refletir sobre esses usos e aplicar novos conhecimentos em práticas sociais (Cardoso, 2002, Matêncio, 2001).

De um ponto de vista panorâmico, durante todo o século XIX e grande parte do século XX, na escola primária a escrita esteve associada à caligrafia, à cópia de modelos e à reprodução do que se sabia de cor. Assentava-se, como posto por Vidal (1998), sobre um conjunto de prescrições higienistas e de exercícios caligráficos. Além de desenvolver hábitos de ordem e a disciplina do corpo e da mente, a prática da caligrafia articulava-se à estética do texto e à legibilidade e, portanto, ao que, à época, poderia ser compreendido por comunicação. No século XIX, o primeiro ano escolar era dedicado ao ensino inicial da leitura e da escrita; as tarefas de escrever textos sequer eram cogitadas. Como detalha Razzini (2000, p. 76), a escrita remetia à simples imitação de gestos e traços, e à cópia de modelos recolhidos nas antologias oficiais. Somente a partir do segundo ano escolar, os programas indicavam, paulatinamente, a escrita de descrições, narrações e cartas.

Se no século XIX prevaleciam a cópia e a imitação para o ensino da caligrafia, por meio do treino e da disciplina, a partir do século XX, especialmente com o advento e a disseminação do movimento escolanovista, tem-se outra compreensão sobre esse objeto de ensino. Conforme Vidal (1998), além de se reforçar a relação entre o oral e o escrito, se apostava numa “didática racional da escrita” própria à conformação da escola de massa. Subjacente a tais definições postava-se uma visão sobre a linguagem como expressão do pensamento. Nas palavras da autora:

A boa linguagem, definida como clara e concisa, e, assim, veloz, estava intimamente relacionada à boa escrita, para a qual os atributos da clareza e velocidade eram, também, fundamentais. (...) Ao expor suas idéias, as crianças seriam levadas a buscar em tais princípios e técnicas as maneiras adequadas de ordenação do pensamento, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto à forma. À disciplina do falar/pensar estaria associada a disciplina do escrever. (Vidal, 1998, s.n. grifos da autora).

¹⁰ Cf. Mortatti (2000), Vidal (1998), Vidal & Esteves (2003).

¹¹ Cf. Schneuwly (2009).

Até meados dos anos 1940, a alfabetização e especialmente o ensino da escrita estará sob forte influência da Psicologia, que fundamentará em grande medida as orientações didáticas ofertadas aos professores. Adotava-se para a escrita uma perspectiva instrumental de língua e priorizava-se o aspecto motor e mecânico do ato de escrever, meio para se garantir o desenvolvimento de habilidades e, posteriormente, a internalização de modelos de escrita (o que era dado a copiar). O ensino da escrita de textos era abarcado na escolarização somente após o primeiro ano do curso primário. Consoante essa perspectiva, o ensino enfatizava a “boa linguagem”, em outras palavras, a correção gramatical, como ressaltam Pietri (2010) e Soares (2012), assegurando clareza da expressão escrita e velocidade no traçado, tomados como decorrentes do desenvolvimento lógico e racional e de técnicas de expressão (Vidal, 1998).

Para os alunos já alfabetizados no curso primário, segundo Marcuschi (2010), predominou, até meados do século XX, a prática da composição livre, assentada sobre as regras da tradição gramatical e da ortografia. Era uma perspectiva dominante, embora com nuances regionais. Há que se considerar, ainda, a coexistência de perspectivas teórico-metodológicas que disputaram entre si, tendências essas que se disseminaram pelo país e repercutiram diferentemente, de acordo com o modo como se constituíam e expandiam os sistemas de ensino, como se disseminavam estudos e se propunham demandas de ordem social à educação escolar.

Nas décadas de 1960 e 1970, no primeiro ano escolar, a escrita de textos, como parte da disciplina de Língua Portuguesa, passa a ser denominada “redação escolar”. Diferentemente do ato de “compor” textos, o ensino visava ao aprendizado de técnicas que, se ensinadas aos estudantes, poderiam ser replicadas no ato de escrever (Bunzen, 2006). Não se tratava mais de copiar trechos de textos clássicos, mas sim de se “expressar com eficiência, via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (Marcuschi, 2010, p. 73).

A perspectiva tecnicista, hegemônica à época no campo educacional, articulava-se à emergência da ideologia desenvolvimentista e de modernização do país, normatizada na Lei n. 5692/1971, que fixou os objetivos de ensino da língua nacional “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971). No caso do ensino da escrita, escrever compreendia uma finalidade única e exclusivamente escolar, como apontado por Geraldini (1997b). O ensino da escrita, sob a influência da teoria da comunicação e da linguística estrutural, fundamentava-se numa perspectiva instrumental e utilitária (Prado, 1999). Tratada como código, destinava-se à transmissão de informação de um indivíduo a outro, e os conteúdos expressos encontravam-se manifestos de maneira explícita: ou se está dito de modo transparente e inequívoco, ou não se está dito. Nas palavras de Soares (2012, p. 117), tratava-se “de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”.

O ensino da Língua Portuguesa era designado como Comunicação e Expressão e focalizava as normas que deveriam ser estudadas e apreendidas para codificar adequadamente as mensagens, as quais seriam, posteriormente, decodificadas. A escrita restringia-se “à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior” (Suassuna, 1995, p. 41). Uma mensagem bem codificada do ponto de vista técnico bastava para que a comunicação se efetivasse com eficácia, obtida por meio do aprendizado de formas predeterminadas e padronizadas (Prado, 1999).

A década de 1980 é caracterizada como um momento de efervescência em relação ao fenômeno do fracasso da escola de massa. Como aponta Soares (2016), multiplicam-se os estudos e reflexões sobre o insucesso na alfabetização e a exclusão escolar. A Linguística assume o compromisso de divulgar resultados de pesquisas que contribuíssem diretamente para o ensino da língua materna, destacando-se as contribuições da Sociolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e dos estudos sobre Aquisição da Linguagem, e daqueles filiados a uma perspectiva

dialógica e interacional da língua/linguagem. A instituição escolar passa a ser vista como um espaço multifacetado, a diversidade e heterogeneidade dos sujeitos (e, conseqüentemente, a heterogeneidade dos discursos no ensino da Língua Portuguesa) tornam-se elementos a serem considerados na escolarização.

As ideias que se disseminam naquele período têm como ponto comum a consideração da língua como elemento dinâmico, sendo constituída e influenciada pela ação humana, logo, condicionada pelo contexto histórico, social e cultural que envolve aqueles que a utilizam, a mantêm e a produzem. Numa perspectiva interacionista linguístico-discursiva, os interlocutores, os contextos de produção e circulação e a situação comunicativa são considerados como partes essenciais desse processo e da produção dos textos na escola.

No período, observa-se o que Rojo (2010) designou de “virada discursiva ou enunciativa” no ensino da Língua Portuguesa. Em âmbito nacional, essas ideias disseminam-se especialmente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), que preconizavam o papel da escola na formação de um usuário eficaz e competente da modalidade escrita da língua e, ainda, capaz de participar de eventos diversificados, desempenhando variados papéis nessas situações. Em âmbito local, antes mesmo da circulação dos PCNs, a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de São Paulo, entre cujos autores figuravam João Wanderley Geraldi e Raquel Fiad, já propunha o texto como unidade de ensino e a linguagem como um lugar de interação humana. Além desta, circulavam as propostas dos estados de Paraná e Mato Grosso, que atribuíam, segundo Rojo (2010, p. 18), “grande importância tanto às situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada”, introduzindo os gêneros discursivos ou textuais como objetos de ensino de Língua Portuguesa.

Aspectos ligados à subjetividade e à identidade ganham importância no ato de escrever. A autoria e o estilo, como constitutivos dos processos de subjetivação, recebem um estatuto distinto no campo pedagógico. O texto passa a ser a unidade privilegiada no ensino, e a produção de textos [...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (Geraldi, 1997a, p. 135).

No mesmo período, a alfabetização se vê interrogada por vários estudos. No campo da Educação e dos Estudos da Linguagem, as evidências do fracasso na alfabetização, como apontam Cagliari (2009) e Soares (1998, 2016), denunciavam processos de exclusão a partir da escola. No campo da Psicologia do Desenvolvimento, as perspectivas construtivistas e sócio-históricas atestavam modos de apropriação da escrita pelas crianças muito antes de elas se sentarem nos bancos escolares. Segundo Soares (2016, p. 26), nesse período, a rápida apropriação da teoria psicogenética de Emilia Ferreiro e colaboradores (Ferreiro & Teberosky, 1985) sobre a aquisição da língua escrita, designada no campo pedagógico como construtivismo, representa uma mudança de paradigma: a escrita na alfabetização passa a ser compreendida como produção textual, ganhando um novo estatuto nesse processo. A autora indica que,

[...] ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada — a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler —, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita

“espontânea” ou “inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções. (Soares, 2016, p. 26).

A relevância da produção de textos escritos nesta perspectiva reside no fato de que é em interação com o objeto de conhecimento, a escrita, que a criança aprende. A ação de escrever passa a ter centralidade na alfabetização. Até então, privilegiava-se a leitura como objeto da alfabetização e a ação de produzir textos era, segundo Soares (2016, p. 25), “considerada como posterior ao domínio da leitura, ou como decorrência natural desse domínio”. A pesquisa de Ferreiro e colaboradores sobre a aquisição da escrita pelas crianças e outras publicações de pesquisadores de mesma orientação tiveram fortes repercussões no Brasil, conformando documentos curriculares, programas de formação docente, em níveis nacional e local, orientações didáticas, livros paradidáticos e didáticos, entre outros materiais do campo pedagógico. Os fundamentos do construtivismo se colocavam frontalmente contrários à perspectiva associacionista que sustentava os métodos de alfabetização até então em voga e que se alternavam na disputa sobre o que se ensina e como se ensina na alfabetização (ora os de base analítica, ora os de base sintética, ora os ecléticos; Mortatti, 2000, 2004, 2006, 2013).

Como bem coloca Pesirani (2014, p. 52)¹², há uma mudança no modo como se concebe a criança em fase de alfabetização, não mais vista como “um sujeito que é ensinado, mas como um sujeito que aprende”. Especificamente, nas redes de ensino estadual e na municipal de São Paulo, há nesse período uma ampla adesão ao discurso construtivista, que se torna, segundo a autora (2014, p. 87), referência para a “produção de documentos que buscavam regular o trabalho metodológico do professor alfabetizador”, inclusive como contraponto aos métodos que o antecederam. As orientações didáticas residiam em ofertar oportunidades de convívio das crianças com produções culturais do universo da cultura escrita e posicioná-las, desde o momento inicial da alfabetização, como leitoras e produtoras de textos, de variados gêneros e funções sociocomunicativas. Propostas de reescrita de textos da literatura infantil, de escrita espontânea, de escrita de textos originais, com base na ampliação de repertório das crianças, passaram a compor o conjunto de propostas na alfabetização, junto à ideia de que é possível escrever textos, mesmo antes de saber grafar as palavras ou dominar o funcionamento do sistema de escrita.

É também nesse mesmo período que se assiste à adesão aos Estudos do Letramento, em grande medida devido a, pelo menos, duas problemáticas. De um lado, ampliava-se a consciência das demandas relativas aos usos sociais da língua escrita, numa sociedade crescentemente grafocêntrica, “gerando necessidades de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita” (Soares, 2016, p. 26). De outro, o acesso à educação escolar por um número cada vez maior de brasileiros, de grupos sociais que antes sequer chegavam às salas de aula, colocou novos desafios à educação escolar. As contribuições dos Estudos do Letramento também terão uma entrada célere e efervescente no campo educacional e pedagógico, sustentando desde a produção de matrizes de avaliação da Educação Básica, como apontam Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), passando por documentos curriculares, como os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) e por programas de formação docente, como o Pro-Letramento¹³, até o delineamento de critérios de avaliação e distribuição de livros didáticos pelo Ministério da Educação (MEC). A alfabetização passa a abranger

¹² Pesirani (2014) investigou a constituição do discurso pedagógico construtivista na reconfiguração da concepção e práticas pedagógicas da alfabetização, dedicando especial atenção ao fenômeno em documentos curriculares das décadas de 1980 e 1990, em São Paulo.

¹³ Trata-se de um programa de formação continuada de professores ofertado pelo MEC entre 2005 e 2011, em parceria com universidades públicas que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada.

eventos de letramento diversificados e a promover a participação dos alunos nessas situações, nas quais o texto escrito integra a interação e é necessário para se atingir diferentes finalidades. A produção de textos escritos é apontada como um dos letramentos de responsabilidade da escolarização.

O paradigma interacionista linguístico-discursivo também atualiza o ensino da escrita no ciclo inicial da escolarização. Produzir textos escritos passa a ser compreendido como uma parte essencial do processo de alfabetização, considerado, ao mesmo tempo, alicerce para o aprendizado da leitura e da escrita e produto da apropriação da modalidade escrita da língua. A preocupação de que o ensino da produção de textos, mesmo para crianças em processo de alfabetização, extrapole fins meramente didáticos passa a integrar a seleção de conteúdos e dos modos de ensinar.

A Produção de Textos na RMESP: A Produção de Textos Escritos como Direito de Aprendizagem na Alfabetização

Como o propósito desta pesquisa está apoiado no contexto da educação escolar municipal de São Paulo e com base no descrito acima, é interessante atentar para o modo como a produção textual escrita é concebida e estabelecida para o conjunto de escolas e professores da rede de ensino municipal (doravante RMESP), principalmente para o ciclo de alfabetização. À época desta pesquisa, esse ciclo correspondia aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, destinado às crianças com idades entre 6 e 8 anos¹⁴; a meta principal consistia em alfabetizar todas as crianças, “considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diversos ritmos como processos intersubjetivos sócio-históricos e culturais” (São Paulo, 2014, p. 75).

Uma das ações para concretizar tal meta foi a implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁵, um plano desenhado na esfera federal e implementado a partir de 2013. A concepção relativa à escrita de textos que vigorava na RMESP atrelava-se aos eixos de ensino e aos direitos de aprendizagem definidos no âmbito do PNAIC. Tratava-se de uma política educacional para assegurar que todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental estivessem alfabetizadas, focalizando a formação continuada dos professores alfabetizadores, a distribuição de materiais didáticos e de acervo de literatura, e a disseminação de orientações curriculares com indicação de conteúdos e direitos de aprendizagem, ordenados em progressão para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O ensino da Língua Portuguesa coadunava-se a processos de educação multicultural e inclusiva, propondo a compreensão e o respeito às diferenças e valorizando aspectos culturais, linguísticos, étnicos e de gênero, de modo a ampliar o acesso à alfabetização e assegurar os direitos de aprendizagem de cada aluno. Esses direitos organizavam-se em torno de quatro eixos de conteúdo: Oralidade, Leitura, Produção de Textos Escritos e Análise Linguística. Este último subdividia-se em Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético e Discursividade, Normatividade e Textualidade (Brasil, 2012a). Especificamente, o eixo Produção de Textos Escritos apresentava direitos de aprendizagem a serem introduzidos e desenvolvidos, mesmo que os alunos não se

¹⁴ O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo foi instituído pelo Decreto n. 54.452, de 10 de outubro de 2013. Esta reorganização “abarca não apenas o currículo, mas incide sobre a totalidade da Unidade Educacional” (São Paulo, 2014, p. 7).

¹⁵ Conforme Portaria n. 3.008, de 19 de maio de 2014, que orienta o Ciclo de Alfabetização do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto n. 54.452/2013 e dá outras providências.

encontrassem na “hipótese alfabética”¹⁶, pois a escrita de textos era considerada como uma das estratégias voltadas ao desenvolvimento de capacidades e à reflexão sobre o ato de escrever. Propunha-se, a partir de uma concepção social de linguagem, a ensinar a ler e a escrever com autonomia, propiciando, à medida que transcorre a escolarização, que os alunos se tornassem sujeitos e agentes dessas duas atividades inter-relacionadas e fundamentais na constituição da cidadania. Nota-se no documento a confluência de vertentes que sustentam a necessidade do ensino da escrita de textos, a partir da retomada e de referência direta aos discursos construtivistas, daqueles advindos dos Estudos do Letramento e da perspectiva interacionista-linguístico-discursiva, que propõe o gênero como objeto a ser ensinado, desde a alfabetização. A crítica a uma escrita de textos somente para a escola é explicitada no documento dirigido aos professores. Nesse sentido, em um dos cadernos formativos, observa-se a seguinte proposição:

[...] escrever pode ser uma prática não muito frequente no cotidiano de algumas crianças, não porque ainda não saibam escrever convencionalmente, mas pelo fato de ser pouco utilizada em sua família ou comunidade em situações em que elas façam parte. Despertar nas crianças o desejo de escrever é papel da escola, mas sabe-se que escrever apenas para o professor corrigir ou guardar não é prática sedutora para a criança. Ter o que dizer e a quem dizer são, portanto, os primeiros passos para a formação da criança produtora de textos. (Brasil, 2012d, p. 10).

E, nesse sentido, o documento sugere práticas tais como a escrita de textos de memória, como cantigas, quadrinhas, poemas, provérbios, ditos populares, bilhetes, histórias, cartazes, avisos, entre outros, ressaltando que a escolha do gênero deve estar consoante à situação comunicativa almejada. Além disso, cita a importância de se variarem as tarefas, diversificando as situações de produção para que se lide também com as questões de autoria, embora conste a advertência de que nos anos iniciais tais propostas não são de fácil execução.

A perspectiva interacionista-linguístico-discursiva se mostra na proposição de tarefas contextualizadas, a partir de uma situação comunicativa dada, com exploração de conteúdos relativos às convenções de escrita, à discursividade e à textualidade, bem como a abordagem das condições de produção e circulação de textos. Os cadernos ressaltam, ainda, a importância de se estabelecer objetivos para a escrita de textos, de apropriar-se de diferentes gêneros discursivos e de aprender ações tais como o planejamento, a revisão e a edição, enfatizando a importância do processo na elaboração de um texto, como destacado no excerto a seguir.

Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. (Brasil, 2012b, p. 26).

¹⁶ Trata-se da menção a um dos estágios, níveis ou hipóteses propostos por Ferreiro e colaboradores, pelo qual as crianças passam quando em processo de aquisição da escrita. Nesse estágio, a criança demonstraria domínio sobre as relações grafofônicas do sistema de escrita, entendendo que cada uma das letras corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, produzindo grafias legíveis, sem se aterem às convenções ortográficas (Ferreiro & Teberosky, 1985).

Assim, no ciclo de alfabetização, a produção de textos escritos é um objeto de ensino associado a uma perspectiva interacional. Logo, articulando, como indica Soares (2016), a alfabetização e o letramento, sem secundarizar um ou outro processo.

Entretanto, as transformações e atualizações pelas quais a alfabetização passou nas últimas décadas, abrangendo a implementação de políticas educacionais, a disseminação de concepções teórico-metodológicas, o aprimoramento de processos formativos e materiais didáticos, parecem não corresponder à melhora efetiva na produção escrita de alunos da educação básica, tendo em vista os resultados de avaliações estandardizadas. Reitera-se que a inserção da produção de textos escritos durante a alfabetização é recente e que conteúdos deste eixo foram incorporados em documentos escolares a partir dos anos de 1980. Também é válido retomar que, nesses documentos, já se apontava a necessidade de os professores se apropriarem de concepções construídas em diferentes campos, para aplicá-las em suas práticas pedagógicas. Tais atualizações trazem implicações de ordem didática e novos desafios e tensões ao cotidiano da alfabetização.

Caracterização do Território e das Escolas Participantes

As escolas participantes (doravante A e B), situam-se na subprefeitura de São Miguel Paulista, localizada no extremo leste do município, formada pelos distritos de Jardim Helena, Vila Jacuí e São Miguel. Trata-se de uma subprefeitura caracterizada pela heterogeneidade quanto aos índices de vulnerabilidade socioeconômica¹⁷: 47,1% de seus habitantes residem em áreas de vulnerabilidade muito baixa (IPVS 2) e baixa (IPVS 3) e 52,6% residem em áreas de vulnerabilidade média (IPVS 4), alta (IPVS 5) e muito alta (IPVS 6) (Seade, 2000). Ambas as unidades escolares distam entre si apenas dois quilômetros e pertencem ao distrito de Jardim Helena, que tem os índices mais elevados de vulnerabilidade socioeconômica e cultural dessa subprefeitura. Nos arredores dessas escolas, nota-se um grande número de habitações autoconstruídas¹⁸, parte delas sem acabamento e em condições precárias. Quando comparados a outros distritos do município, como discutido em Marcucci (2015) e Fonseca (2016), observa-se a carência de serviços públicos e de equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura para atender ao conjunto de seus moradores. Há também problemas relativos à infraestrutura, ao transporte público e ao saneamento básico.

Segundo Kaztman (2001), a segregação de grupos em certos territórios das grandes metrópoles, como é o caso do Jardim Helena, gera uma série de obstáculos que interferem negativamente nas oportunidades de mobilidade social, de melhoria das condições de vida e de produção de projetos de futuro, afetando principalmente os segmentos mais jovens. Exemplos desses obstáculos são a falta de postos de trabalho qualificados próximo à moradia, o que exige grande deslocamento dos trabalhadores ou a manutenção de vínculos precários em ocupações locais, a quase ausência do Estado na oferta de serviços, a qualidade das oportunidades educacionais, entre outros aspectos. E, em termos simbólicos, moradores de territórios expostos a alta vulnerabilidade social têm menos chances de acessarem referências e modelos de ação advindos do convívio com diferentes grupos sociais, já que essas localidades tendem a agregar grupos semelhantes do ponto de vista socioeconômico e cultural, colocando-os em desvantagem para acumular e ampliar ativos sociais. Como aponta este autor (2001, p. 173), esse isolamento socioespacial atinge nas grandes metrópoles os segmentos mais empobrecidos, reduzindo as chances de tomada de consciência e de intervenção frente a problemáticas que afetam suas vidas, bem como a possibilidade de exigirem qualidade de serviços que desconhecem ou reivindicarem a distribuição justa de bens sociais.

¹⁷ A escala da Fundação Seade varia de 1 a 7, sendo 7 a mais alta.

¹⁸ Esse conceito inclui favelas, edificações construídas pelo sistema de mutirão e aquelas construídas pelos próprios proprietários.

Nessa localidade, as Escolas A e B representam, para muitas famílias, um dos poucos equipamentos do Estado que lhes oferecem algum serviço de caráter gratuito, interiorizando problemáticas muito mais amplas do que a escolarização, para gestores e equipes desses estabelecimentos.

No momento da geração de dados, a Escola A contava com 1.217 alunos, divididos em três turnos: 503 alunos no período matutino, 409 no período vespertino e 305 no noturno. No período diurno, a unidade dispunha de 15 turmas de anos iniciais, sendo quatro delas de terceiro ano, e 15 turmas de anos finais do Ensino Fundamental e nove turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. Contava com 55 docentes, todos com formação superior em licenciatura na área de ensino em que atuavam. O prédio escolar possuía 15 salas de aula, uma sala de leitura (com acervo), laboratório de informática para alunos (com acesso à internet), pátio coberto e descoberto, quadra de esportes, sala de professores, secretaria, sala de diretoria e coordenação, almoxarifado e refeitório. O mobiliário era praticamente novo e adequado para as atividades pedagógicas. Apesar de contarem com salas arejadas, equipadas e bem iluminadas, suas dimensões não favoreciam rearranjos diversos da organização em fileiras. Dadas as características da escola, esta apresentava em 2014 Índice de Complexidade de Gestão (IGC) 6, o mais alto segundo classificação do Inep¹⁹. Para fins de comparação, escolas municipais com IGC 6 representam somente 1,8% dos estabelecimentos de ensino da RMESP, sendo a maior parte deles classificado no nível 2 (44,9%). A escola está situada em área de vulnerabilidade média, com IPVS 4 (Seade, 2015).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰ para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Escola A, em 2011, apresentava média 4,7, inferior ao resultado do município (Inep, 2014). Também são inferiores as proficiências em Matemática e Português²¹ em relação ao conjunto de escolas municipais, em 2011: 178,22 e 196,94, respectivamente (Inep, 2016). No entanto, essa escola apresentou um crescimento da média de português de 18,57 pontos, entre os anos de 2005 e 2011, bem como uma leve queda na taxa de distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 2007 e 2014, passando de 6,2% para 5,8%. A taxa de reprovação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2014, correspondia a 5,6% (QEdu, 2015), também maior que a média das escolas municipais. Em relação ao desempenho específico na alfabetização na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2014, a média em Escrita foi de 534,71, com 70,97% dos alunos de terceiro ano encontrando-se no nível 4 e 10,75% no nível 5. Em Leitura, a média foi de 538,3, sendo que a maior parte dos alunos do terceiro ano encontrava-se no nível 2 e 3: 22,58% e 46,24%, respectivamente²² (Inep, 2015).

A Escola B, por sua vez, contava, à época da geração de dados, com 1.143 alunos, também subdivididos em três turnos: 548 no período matutino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 438 no período vespertino, nos anos finais, e 157 à noite, na EJA. Todos os docentes eram formados em nível superior, com licenciatura na área de ensino em que atuavam. Possuía 18 salas de aula, sala de leitura (com acervo), laboratório de ciências, laboratório de informática para alunos (com acesso à internet), pátio coberto, auditório, duas quadras de esporte (uma coberta e outra

¹⁹ O índice de complexidade gestão (IGC) é calculado pelo Inep, e divide as escolas em seis diferentes níveis de complexidade, dados o porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. Seis é o nível mais alto e 1 o mais baixo.

²⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um índice que reúne fluxo escolar e proficiência. O índice varia de 0 a 10, quanto maior o índice maior a média de proficiência dos alunos e/ou a taxa de promoção.

²¹ Na RMESP, a média de Língua Portuguesa, em 2011, era de 181,55 e a de Matemática 197,53.

²² Há cinco níveis de proficiência na escala de escrita, sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto. Em leitura, há quatro níveis, sendo 1 o mais baixo e 4 o mais alto.

descoberta), parque infantil e área verde, sala de professores, de coordenação e de direção, almoxarifado e refeitório. Como se trata de uma construção antiga, notavam-se problemas de manutenção e de conforto ambiental, com excesso de ruído proveniente das áreas externa e interna. As salas de aula eram amplas, com possibilidades de arranjos variados (duplas, grupos, semicírculo etc.). Assim como a Escola A, apresentava o mais alto índice quanto à complexidade de gestão: IGC 6, em 2014 (Inep, 2014). A escola localiza-se em território de vulnerabilidade alta, com IPVS 5 (Seade, 2015).

Esta escola apresentava IDEB inferior ao da Escola A, 3,7, tendo-se observado uma queda de 0,4 entre os anos de 2009 e 2013 (Inep, 2014). Também apresentava proficiências para os anos iniciais em Matemática e Português inferiores às da Escola A e da média municipal, em 2011: 162,08 e 176,05, respectivamente (Inep, 2016). A taxa de reprovação, em 2014, para os anos iniciais do ensino fundamental, foi de 8,4%, muito acima da média da rede municipal paulistana, de 2,3%, no mesmo período (QEdu, 2015). Quanto à taxa de distorção idade-série para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2014, apresentava o maior índice entre as escolas municipais do mesmo distrito: 9,5%. Em relação ao desempenho ANA, em 2014, a média em Escrita foi de 504,83, com 66,22% dos alunos de terceiro ano no nível 4, 27,02% nos níveis 1 e 2, e menos de 6% no nível 5. Em Leitura, a média foi de 538,3, sendo que a maior parte dos alunos do terceiro ano encontrava-se no nível 2 e 3: 22,58% e 46,24% respectivamente²³ (Inep, 2015).

Apesar da proximidade relativa entre as unidades escolares, os resultados educacionais são mais favoráveis na Escola A. No entanto, vale a ressalva de que os resultados de ambas as escolas confirmam a tendência apontada pelos estudos de Érnica e Batista (2012), de que escolas pertencentes a territórios vulneráveis tendem a obter níveis de desempenho inferiores aos observados em escolas de outros territórios. Nas escolas deste estudo, a qualidade das oportunidades educacionais parece ser influenciada de modo negativo, muito provavelmente pela sobreposição de desigualdades e fragilidades na estrutura de oportunidades de trabalho, educacionais e culturais.

Metodologia, Corpus e Procedimentos de Análise

O estudo em tela faz parte do Projeto de Pesquisa “Interdependência entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais” de caráter abrangente e colaborativo, desenvolvido entre os anos de 2014 e 2017, reunindo pesquisadores de diferentes instituições, na qual foi adotado, em função do problema e objetivos, os métodos mistos (Creswell, 2007). Envolveu a coleta e a triangulação de dados de caráter qualitativo e quantitativo para compreender cada uma das escolas, sua organização, clima escolar, perfil da equipe de gestão e de docentes, práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e o que se ensina quando se ensina Língua Portuguesa, empregando procedimentos de análise diversificados. Como um estudo desenvolvido no âmbito desse Projeto, para acessarmos, especificamente, o que se ensina em relação à produção de textos escritos na alfabetização, tomamos os dados gerados e sistematizados na Base de Dados da Pesquisa “Interdependência entre escolas e qualidade das oportunidades educacionais”. Das fontes empregadas naquele Projeto, utilizamos os cadernos escolares, doados pelos familiares e crianças, e os relatórios referentes à observação de aulas, nas sete turmas de terceiro ano das escolas-participantes (quatro turmas da Escola A e três turmas da Escola B), representativos do ano letivo de 2014. Além desses, foram reunidos conjuntos de dados sobre desempenho escolar em leitura e escrita de textos de ambas as escolas, bem como sobre as características dessas unidades escolares.

²³ Há cinco níveis de proficiência na escala de escrita, sendo 1 o mais baixo e 5 o mais alto. Em leitura, há quatro níveis, sendo 1 o mais baixo e 4 o mais alto.

Os cadernos escolares foram tratados como suporte físico de coletâneas de atividades, compreendidas como parte dos gêneros escolares mobilizados para a alfabetização, além daqueles que migram para a esfera escolar. Foram coletados em cada turma de terceiro ano mediante consulta às professoras, optando-se por cadernos exclusivos de Língua Portuguesa pertencentes a alunos assíduos e frequentes e que mantinham registros integrais das aulas. Tais critérios decorrem da necessária aproximação ao que é priorizado no ensino, permitindo alcançar “tanto os objetos de ensino que foram, de fato, selecionados e ensinados pelas professoras quanto as atividades escolares e outros aspectos que compõem a disciplina escolar” (Bunzen, 2009, p. 141) Segundo a literatura²⁴, cadernos são fontes privilegiadas para a análise do processo de ensino e aprendizagem, e para a compreensão das práticas pedagógicas, por meio dos registros. Constituídos desde a sua origem para fins escolares, os cadernos são suportes empregados cotidianamente na escola e são especialmente presentes na alfabetização. Não se trata apenas de um produto da cultura escolar, mas de um reflexo da realidade material da escola e do que nela se faz (Viñao Frago, 2008). Porto & Peres (2011, p. 59), ao defenderem o uso de cadernos escolares como fonte de pesquisa, devido ao seu caráter ordinário, afirmam que as análises a eles conferidas mostram como “o ensino de leitura e escrita tem se efetivado” no âmbito escolar, contribuem para que se acesse o que é ensinado, em determinado tempo e espaço social, e “possibilita[m] pensar sobre o que é considerado relevante para ser registrado pelos alunos”. Naturalmente, é importante ressaltar os limites interpretativos desta fonte, uma vez que “silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos” (Viñao Fraga, 2008, p. 25), não permitindo observar a interação e reaver a ação pedagógica em sua inteireza. Nesse sentido, foram agregados outros dados, decorrentes da observação participante em sala de aula, para tentar reduzir esta lacuna.

Para a análise dessa fonte documental, foi organizada uma ficha de identificação por aluno, turma e escola e realizada a leitura integral de cada um deles. Posteriormente, foram mapeadas as tarefas em cada um dos cadernos, gerando um quadro descritivo que previa: a descrição sucinta da tarefa e o produto dela resultante, a inferência, por meio da análise das instruções e das respostas dos alunos, do objeto de ensino ou de uma de suas dimensões enfatizada, do objetivo de aprendizagem, das ações executadas pelos alunos sob o suporte material do caderno, que denotam o engajamento e as respostas a essas demandas, e, por fim, das marcas de regulação do professor, por meio de correções, mensagens ou símbolos deixados nas páginas. As atividades foram tipificadas quanto a esses indicadores e os objetos de ensino e os objetivos visados foram identificados com base no documento curricular adotado e em eixos de conteúdos previstos para o ciclo de alfabetização. Para organizar os dados dessa exploração, produziu-se uma planilha onde essas descrições e tipificações foram registradas e, posteriormente, agrupadas, quantificadas e tabuladas. Especificamente, no caso das tarefas de produção de textos escritos, os registros contidos nos cadernos escolares foram perscrutados e interrogados a fim de compreender que tipos de tarefa eram ofertados no ensino desse conteúdo na alfabetização, bem como os textos escritos resultantes dessas demandas e as marcas deixadas pelos professores e alunos nesses suportes.

Empregamos a estratégia de triangulação para comparar os dados e verificar a pertinência de certos traços observados no tratamento analítico dos cadernos como proposto nos métodos mistos (Creswell, 2007; Dal-Farra & Lopes, 2013). Assim, foram examinados também os relatórios de aulas dos terceiros anos de ambas as escolas, realizados por pesquisadores, nas quais foram contempladas atividades e tarefas de Língua Portuguesa. As entradas em campo ocorreram em três vezes durante o

²⁴ Sobre os cadernos escolares como fontes para acessar o que é ensinado e as concepções e práticas pedagógicas, ver no Campo da História da Educação, da Escrita e da Leitura as pesquisas de Viñao Frago (2008), Chartier (2002), Gvirtz e Larrondo (2008), Mignot (2008), Bunzen (2009), Hébrard (2001), Gomez (2012) Peres (2012) e Porto e Peres (2011).

ano letivo, simultaneamente em todas as turmas, por cinco dias consecutivos, em julho, outubro e novembro de 2014, totalizando 75 horas de observação em cada turma. Os relatórios reúnem informações sobre a distribuição da carga horária e das disciplinas e a rotina diária escolar. Esses registros foram estruturados por meio de um protocolo com foco no encadeamento de propostas e atividades diárias, contendo: a) identificação do horário de início e término da aula, b) descrição da rotina e distribuição de disciplinas, e c) registro do tempo diário dedicado à recreação, alimentação, interrupções, pausas, bem como descontinuidades no desenvolvimento das aulas. E, especificamente, durante as aulas de Língua Portuguesa, foram descritas as tarefas e dispositivos didáticos mobilizados, com indicação do tempo empregado para introduzir, desenvolver e concluir cada uma das tarefas. Esses dados foram sistematizados, propiciando identificar as aulas nas quais a produção de textos foi objeto de ensino, as instruções e os produtos intermediários ou finais dessas tarefas e seu registro ou não nos cadernos. Também foram tipificadas seguindo os mesmos parâmetros empregados para as tarefas dos cadernos.

O corpus deste artigo, portanto, é composto por 1.384 tarefas contidas nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas dos terceiros anos da Escola A, referentes às turmas A, B, C e D, e 1.291 tarefas contidas nos cadernos escolares e nos relatórios de observação de aulas dos terceiros anos da Escola B, turmas A, B e C, abarcando o que se ensinou em Língua Portuguesa no ano letivo de 2014. A Tabela 01 apresenta o total de tarefas/ano, distinguindo aquelas relativas ao ensino de Língua Portuguesa (LP) e de Produção de textos escritos (PTE), em cada uma das escolas e respectivas turmas.

Tabela 1

Quantidade de tarefas de Língua Portuguesa (LP) e de produção de textos escritos (PTE) nos cadernos escolares e relatórios de aulas, por escola e por turma

Escola da RMESP	Turmas de 3º ano	Cadernos escolares				Relatórios das aulas			
		Tarefas de LP		Tarefas de PTE		Tarefas de LP		Tarefas de PTE	
		N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Escola A	Turmas A	414	100	9	2,17	33	100	2	6,06
	Turma B	301	100	37	12,29	29	100	7	24,13
	Turma C	363	100	8	2,2	29	100	2	6,89
	Turma D	306	100	14	4,57	30	100	4	13,33
	Soma	1.384	100	68	4,91	121	100	15	12,39
Escola B	Turmas A	260	100	2	0,76	19	100	2	10,52
	Turma B	322	100	7	2,17	35	100	4	11,42
	Turma C	709	100	5	0,7	30	100	-	0
	Soma	1.291	100	14	1,08	84	100	6	7,14

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação às tarefas de PTE, foram detectadas 83 na Escola A e 20 na Escola B, contidas tanto nos cadernos como nos relatórios de observação das aulas²⁵. Para análise dessas tarefas e das produções escritas registradas pelas crianças, estabelecemos categorias analíticas, com base, inicialmente, no estudo exploratório e descritivo desse conjunto (como explicitado), e, posteriormente, agregamos outras categorias advindas do documento curricular adotado à época da pesquisa. Tais categorias possibilitaram traçar uma configuração geral sobre o que se ensina e quando se ensina a produção de textos na alfabetização em ambas as escolas. Observamos as tarefas de produção de textos quanto

- a) à frequência com que tarefas deste tipo foram solicitadas durante o ano letivo, em relação ao total de tarefas de Língua Portuguesa;
- b) aos gêneros do discurso mobilizados para fins de contextualização da escrita de textos e aos gêneros produzidos pelos alunos, aqueles indicados explicitamente na instrução e relacionados a uma dada situação comunicativa;
- c) à delimitação de tema ou assunto para as escritas dos textos e, quando havia registros, à alimentação temática para a produção desses textos (por meio de notas de estudo, registro de pesquisa, cópia de textos-fonte etc.);
- d) à delimitação de finalidade para a escrita de textos pelos alunos e/ou à indicação, na instrução, da função social do texto a ser produzido (para que se escreve?);
- e) à indicação de interlocutores previstos para os textos produzidos pelos alunos (para quem se escreve).

Apesar de se tratar de um estudo qualitativo, focalizando apenas sete turmas de terceiro ano de duas escolas públicas localizadas em território socialmente vulnerável, para traçar as configurações gerais das atividades de escrita de textos na alfabetização, objeto que ora apresentamos, quantificamos dados qualitativos, relativos a cada categoria observada e sua ocorrência para cada turma e escola, destacando-se a análise descritiva e numérica inferencial, bem como a análise de ênfases, como descrito em Creswell (2007), em procedimentos de análise de métodos mistos. A seguir, apresentamos os resultados a partir dessas categorias, configurando o que se ensina quando se ensina produção de textos escritos na alfabetização, tendo como pano de fundo as prescrições estabelecidas no documento curricular da RMESP, adotado naquele momento.

Resultados

Diante do corpus, uma primeira constatação diz respeito à variação em relação ao número de tarefas de Língua Portuguesa registradas nos cadernos e relatórios de observação das aulas de ambas as escolas (Tabela 01). Na Escola A, o total de tarefas é de 1.394 e a média simples de tarefas de Língua Portuguesa registradas nas turmas de terceiro ano, durante o ano letivo de 2014, é da ordem de 346. Já na escola B, acusamos um número menor de tarefas, 1.291, porém, como havia apenas três turmas de terceiro ano, a média é superior à da Escola A: 430 tarefas de Língua Portuguesa.

Também é interessante observar, na Tabela 01, as variações quanto ao número de tarefas entre turmas numa mesma escola. Na Escola A, alunos matriculados na turma A registram mais tarefas do que em outras turmas (414), enquanto na Escola B, alunos matriculados na turma C registram mais tarefas do que em outras turmas (709). Aparentemente, essa variação indica que, na

²⁵ Para fins de análise, não foram distinguidas as tarefas dos cadernos e aquelas registradas nos relatórios de observação das aulas. Foram abordadas em conjunto, mesmo que, em algumas situações, pudessem coincidir em ambos os registros.

Escola B, há mais oportunidades de lidar com conteúdos da área de Língua Portuguesa para crianças matriculadas na turma C. Quando observamos especificamente as tarefas registradas que correspondem aos conteúdos e direitos de aprendizagem previstos no eixo produção textual, esta configuração se modifica. Na Escola A, as crianças têm mais oportunidades de produzir textos ou lidar com conteúdos relativos à escrita de textos, como mostra o Gráfico 01.

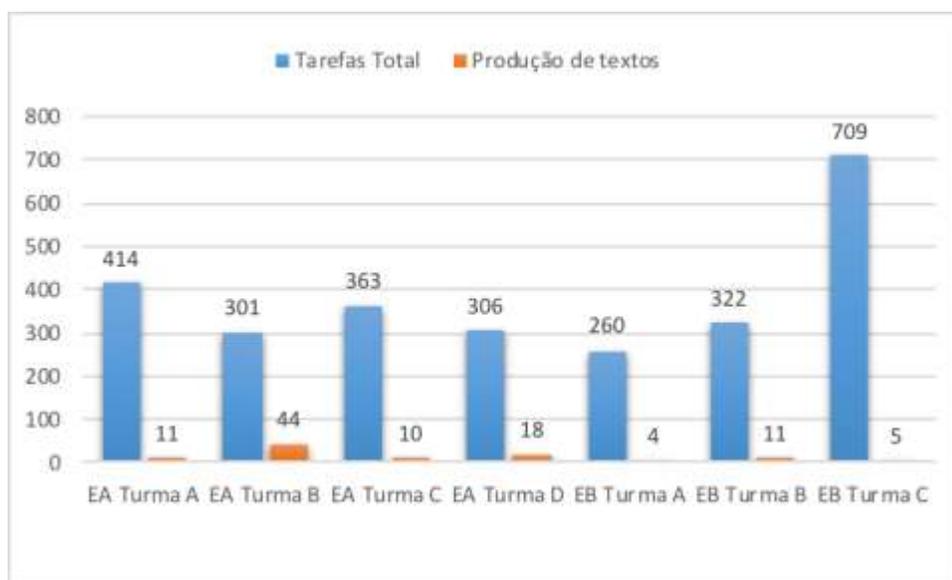


Gráfico 1. Frequência de tarefas de produção de textos e distribuição por turmas (em n.)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os alunos da turma B da Escola A foram os que mais registraram tarefas de produção de textos no período: 44, somados os registros dos cadernos e relatórios de aulas, o que corresponde a 14,61% do total de tarefas. As outras turmas desta escola realizaram um número inferior, entre 10 e 18, não chegando a 6% do total de tarefas registradas. Na Escola B, a frequência com que são registradas tarefas de produção de textos escritos nos cadernos e relatórios de aulas é bastante inferior. A turma com maior número de tarefas é a B com 11 tarefas, o que corresponde a 3,41% do total de tarefas, no ano letivo. As outras turmas realizaram entre 4 e 5 tarefas, o que corresponde a menos de 1%. Comparativamente, os percentuais de tarefas que visam à escrita de textos ou conteúdos desse eixo de ensino não ultrapassam 15%, o que denota a baixa frequência com que são abordados nesta etapa da escolarização, ao menos em relação às recomendações curriculares adotadas e à garantia de direitos de aprendizagem previstos oficialmente. Pinheiro (2017)²⁶, que tomou o mesmo corpus para observar o emprego da cópia na alfabetização, assevera que o percentual de tarefas de produção de textos em ambas as escolas é inferior em até 5 pontos percentuais às tarefas que preveem conteúdos não estabelecidos para o processo de alfabetização, como o ensino de gramática. A autora também demonstrou que, em ambas as escolas, grande parte das tarefas registradas nos cadernos escolares corresponde a conteúdos voltados ao ensino da Leitura (mais de 50% delas), em detrimento de conteúdos de outros eixos previstos no documento curricular adotado no ciclo de alfabetização, na RMESP. A ênfase em determinados conteúdos e direitos de aprendizagem, bem como a frequência com que os alunos realizam determinadas tarefas,

²⁶ Pinheiro em sua pesquisa em nível de graduação, tomou a mesma Base de Dados empregada neste estudo, observando a distribuição das tarefas de Língua Portuguesa por eixos de conteúdo visados na alfabetização.

passa pelas decisões de equipes de profissionais da escola, que podem estar em maior ou menor sintonia ao estabelecido oficialmente. E no caso em tela, mostra-se dissonante em relação ao prescrito.

Como apontado por Leal (1999, p. 110), “para alguém aprender a escrever é necessário que esse alguém, de fato, escreva”. A baixa frequência com que alunos em etapa de consolidação da alfabetização são convocados a produzir textos escritos parece evidenciar que ainda prevalece a ideia de que, somente após a alfabetização, as crianças estariam aptas a realizar esse tipo de tarefa. Remete à ideia de que a alfabetização se organiza por meio de etapas sucessivas: primeiro apropria-se do sistema de escrita alfabético e, depois, pode fazer uso efetivo da modalidade escrita da língua. Essa configuração converge com as orientações didáticas dos métodos de alfabetização vigentes até meados do século XX.

A frequência com que se escreve, portanto, não é mero detalhe. Para Leal e Mello (2007, p. 15), é necessária a oferta de propostas diversificadas e em quantidade para que as crianças em processo de alfabetização se arrisquem a escrever, desde muito cedo no Ensino Fundamental, mesmo que não dominem os princípios do sistema de escrita alfabética. Concordamos que, para desenvolver capacidades e apropriar-se de conhecimentos, é preciso haver oportunidades. Não se pode esperar que alunos que não se beneficiam do ensino de determinados conteúdos possam atingir níveis de proficiência esperados na consolidação do processo de alfabetização.

Outra consideração diz respeito às determinações curriculares que deveriam parametrizar as práticas pedagógicas de professoras do terceiro ano e as tarefas solicitadas aos alunos. Vale lembrar que na Escola A os alunos possuem mais oportunidades de desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos sobre a escrita de textos. Ainda sobre a quantidade e frequência de tarefas, é digna de nota a diferença de oportunidades para aprender a produzir textos para alunos matriculados em mesma unidade escolar e cursando o mesmo ano, mas em turmas diferentes. Ou seja, não são somente implicações territoriais que ampliam os obstáculos na trajetória educacional desses alunos, mas também as da turma na qual estão matriculados. Naturalmente, isso tampouco é suficiente para análise. Para além da quantidade de tarefas e da frequência com que os alunos as realizam, interessa nesse estudo a qualidade das tarefas, o que diz muito sobre as oportunidades educacionais e a garantia de direitos de aprendizagem na alfabetização.

Um modo de observarmos a qualidade das tarefas é pela análise dos elementos que as configuram. Um desses elementos diz respeito ao gênero do discurso: se é tomado como objeto de ensino e se as condições de produção e circulação desse gênero são aspectos considerados no processo de ensino e aprendizagem. No exame das tarefas, detivemo-nos na detecção das coletâneas de gêneros do discurso mobilizados nas tarefas (exemplares de gêneros que contextualizam essas tarefas) e solicitados na produção de textos (exemplares de gêneros que as crianças devem produzir). O Gráfico 02 apresenta as esferas de produção e circulação dos gêneros do discurso contempladas nas tarefas de escrita de ambas as escolas.

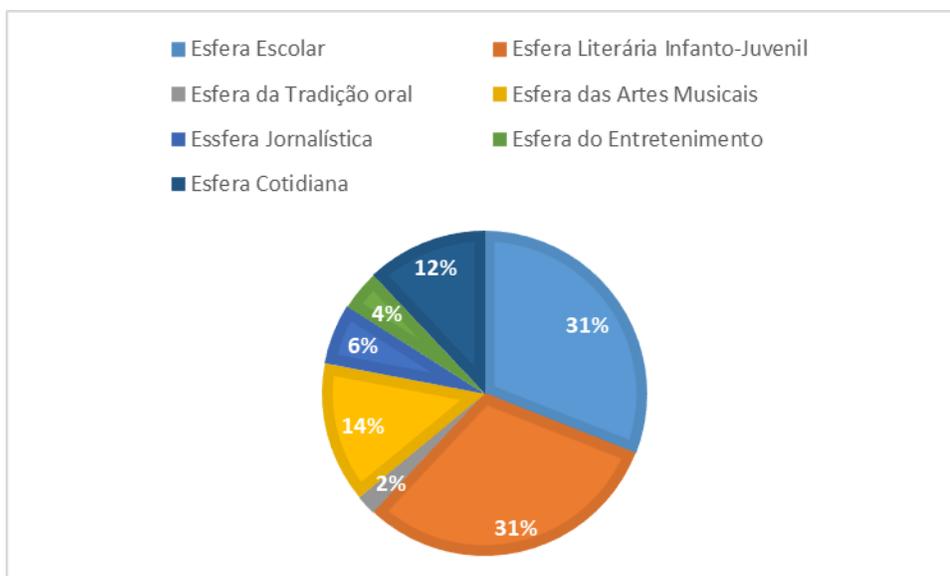


Gráfico 2. Distribuição dos gêneros mobilizados no conjunto das tarefas, por esferas de produção e circulação, em ambas as escolas (em %)

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Podemos notar que praticamente dois terços dos exemplares de gêneros que compõem as tarefas de produção textual dizem respeito à esfera escolar e à esfera da literatura infanto-juvenil, sendo os mais frequentes o relato (14,60%) e o conto (14,60%), seguidos pela composição escolar (6,74%), a ficha técnica (6,74%) e as fábulas (4,49%). Dispersas e não ultrapassando 14%, temos tarefas com exemplares de textos pertencentes às esferas da tradição oral, artes musicais, jornalística e de entretenimento.

No Gráfico 03, apresentamos essa distribuição por escola, permitindo entrever a diversidade textual nas tarefas de produção de textos ofertadas.

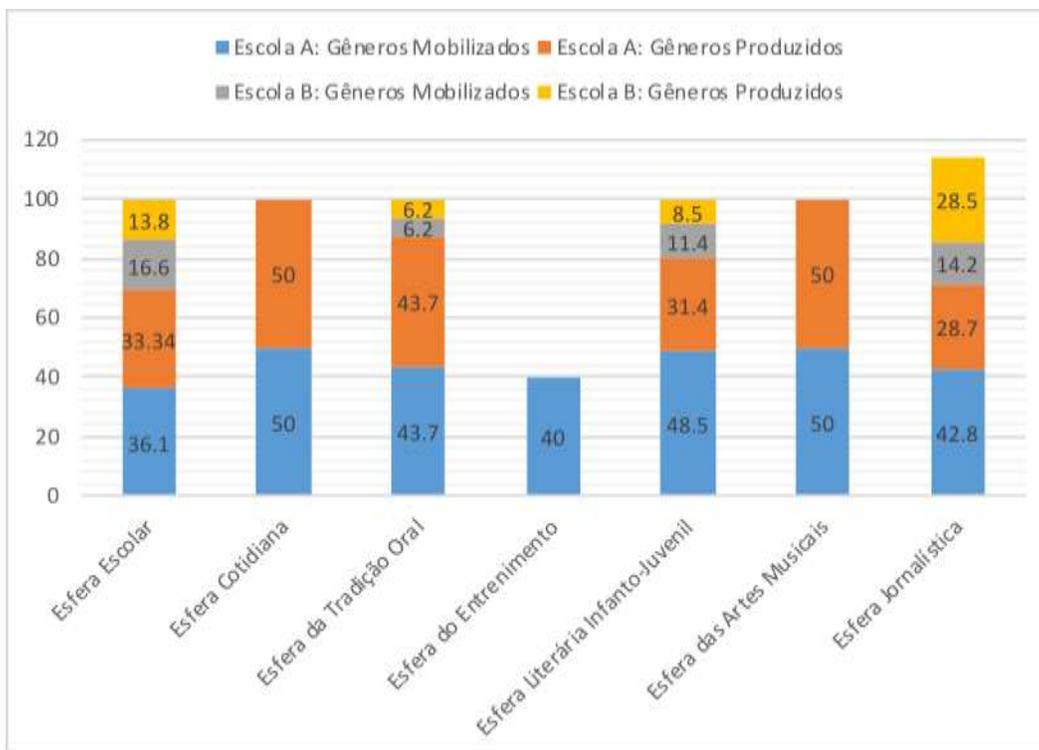


Gráfico 3. Distribuição de gêneros do discurso mobilizados e solicitados, por esfera de produção e circulação e por escola (%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

No caso dessas Escolas, quanto maior o número de tarefas solicitadas, maior a diversidade de textos mobilizados. A Escola A apresenta maior diversidade, tanto nos exemplares de textos mobilizados nas tarefas quanto naqueles solicitados na escrita de textos. Por sua vez, a Escola B não contempla todas as esferas observadas nas tarefas dos terceiros anos da Escola A. Além de menor diversidade, como já dito, apresenta menor número de tarefas de produção de textos. No entanto, argumentamos que a diversidade textual constatada nas tarefas não se mostra suficiente para atestar conteúdos e capacidades visadas nessas propostas. Como afirmam Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 30), “é preciso trabalhar, de fato, com essa diversidade. Abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características”. Não basta que apenas se tenha contato por meio de instruções ou solicitações de qual texto produzir.

Em relação à categorização dos textos produzidos pelas crianças de terceiro ano, verificamos por meio da leitura dos produtos finais das tarefas maior incidência de gêneros da esfera escolar (42,38%), sendo o relato, a redação e a composição escolar os mais frequentes (13,04%, 6,52% e 6,52% respectivamente). Textos pertencentes à esfera literária infanto-juvenil também são frequentes, mas não ultrapassam 25% dos casos. Foi solicitado às crianças que produzissem principalmente contos (10,86%) e de modo disperso, poemas, histórias e lendas. Além desses, foi solicitada a produção de fichas técnicas, notas de estudo, resumos, opinião, diálogo e listas, entre outros.

Quando focalizamos as propostas, tanto as registradas nos cadernos como as observadas em aula, constatamos que, na maior parte dos casos, em ambas as escolas a produção de textos configura-se como tarefa pontual, sem que haja qualquer proposta que a anteceda, no sentido de conhecer exemplares de determinado gênero, de preparar ou planejar a etapa de textualização, ou

aquelas que decorrem da escrita de um texto, no sentido de rever, editar e aprimorá-lo. Marcas de correção concernentes a aspectos gramaticais e ortográficos são comuns, o que sugere uma grande preocupação com as convenções e padrões da escrita.

Sobre a qualidade das instruções orais e escritas, na Escola A, restringem-se, segundo os registros de aula, à indicação do gênero discursivo e de alguns elementos de sua estrutura composicional (título e subtítulos, parágrafo, em textos em prosa, por exemplo). Os elementos que são alvo de intervenções por parte do professor nos cadernos ou em intervenções durante a produção de textos referem-se, geralmente, às convenções de escrita: tais como paragrafação, emprego de letra maiúscula, pontuação e, principalmente, correção ortográfica. Nesse sentido, a estrutura composicional, estilo e tema não aparecem sistematizados nas tarefas analisadas. Além disso, as condições de produção e circulação, assim como aquelas referidas à situação comunicativa, não constam das instruções ou explicações observadas. Entre turmas de uma mesma escola, nota-se ainda uma variação na proposição desse ensino: enquanto na Escola A, nas turmas B, C e D há tarefas em que se nota uma tentativa de explicitação das características do gênero em foco, na turma A isso não foi observado.

Na Escola B, quando as tarefas pautam o ensino com ênfase em gêneros discursivos, observa-se o uso do recurso ao livro didático, e sua abordagem é parcial, abarca elementos da estrutura composicional do gênero, mas raramente aspectos da situação comunicativa, interlocução e a finalidade de escrever.

Como em Leal (1999), verificamos se temas ou assuntos/conteúdos encontravam-se delimitados nas instruções das tarefas de produção de texto. A Tabela 02 apresenta os temas ou assuntos tratados nos textos produzidos pelos alunos ou, ainda, aqueles que foram solicitados nas instruções das tarefas.

Tabela 2

Distribuição de temas/assuntos, por tarefa de produção de textual, por escola e turma (em n.)

Temas	Escola A					Escola B			
	A	B	C	D	Total	A	B	C	Total
Experiências pessoais	5	12	1	5	23	0	1	1	2
Gravura ofertada na tarefa	3	2	1	1	7	0	1	0	1
Universo infantil	2	11	1	6	20	3	2	2	7
Relativo aos textos literários	1	14	4	4	23	0	1	0	1
Cotidiano	0	1	1	0	2	1	0	0	1
Ciência	0	0	1	0	1	1	2	1	4

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na Escola A, os temas mais abordados referem-se às experiências pessoais dos alunos (23), à literatura infanto-juvenil (23) e ao universo infantil (20). Por sua vez, na Escola B as propostas mais frequentes exploram temas relacionados ao universo infantil (7) e à ciência (4). A prevalência da abordagem de temas relativos às experiências pessoais das crianças (relatos de acontecimentos vividos) e ao universo infantil (brincadeiras, por exemplo) remete a abordagens típicas e tradicionais das composições e redações escolares. Se observamos certa adequação quanto aos temas solicitados à faixa-etária, quando tomamos o documento curricular notamos a ausência em ambas as escolas de

temas sociais, que poderiam ser abordados, segundo o documento curricular (Brasil, 2012c, p. 32), por meio de notícias, reportagens, artigos, entre outros.

Quanto à indicação de interlocutores e de finalidade para a escrita de textos, tendo em vista que, em interação, um texto sempre se dirige a um destinatário e orienta-se para determinado fim sociocomunicativo, em ambas as escolas esses elementos são raramente explicitados nas instruções ou intervenções orais dos professores. Majoritariamente, as tarefas configuram-se de modo pontual, articulando-se ao contexto da sala de aula: escreve-se devido à solicitação do professor e para o professor. Exceção feita a duas propostas, uma da Escola A, na qual foi solicitado às crianças que produzissem bilhetes para os colegas de turma, e outra na Escola B, na qual as crianças deveriam escrever um texto para uma exposição escolar, de modo geral, em ambas as escolas, as produções apoiam-se na figura do professor, caracterizando-o como avaliador e não como leitor dessas produções (Suassuna, 1995). Essa afirmação não quer dizer que os textos não devam ser alvo de correções, mas que devem estar articulados à sua função sociocomunicativa, prevendo-se uma finalidade, o conteúdo temático, o gênero adequado à situação comunicativa e interlocutores.

Considerações Finais

Este estudo procurou apreender o que se ensina na alfabetização em relação à escrita de textos (eixo de conteúdo de Língua Portuguesa recém incorporado a este ciclo), em duas escolas municipais paulistanas, localizadas em territórios socialmente vulneráveis. Três premissas foram fundamentais na condução da análise e nos resultados obtidos. A primeira refere-se ao efeito do território sobre a escolarização, ao fato de que escolas localizadas em territórios socialmente vulneráveis não estão imunes aos efeitos negativos das condições socioeconômicas e culturais dessas localidades (Alves & Soares, 2008; Ernica & Batista, 2012; Kaztman, 2001; Ribeiro & Vóvio, 2017; Sant'Anna, 2009). Portanto, interessava compreender se havia variações em relação à seleção e abordagens de conteúdos em escola localizadas nesses territórios. A segunda diz respeito ao princípio da igualdade de oportunidades, que rege a maioria dos sistemas públicos de ensino, determinando aquilo a que todos os cidadãos devem ter acesso e de que devem apropriar-se, no que tange à distribuição de bens como conhecimentos. Esse princípio reflete-se na organização de documentos curriculares, na mobilização de dispositivos pedagógicos e ou decisões políticas, como normatizações quanto à distribuição de disciplinas e conteúdos no decorrer da escolarização. Nesse sentido, questionava-se se o que se ensina sobre escrita de textos para crianças em processo de consolidação de alfabetização apresenta variações frente ao estabelecido oficialmente. A terceira, por sua vez, diz respeito à equidade, o que se relaciona a apreender o modo como essa variação se configura. A variação é inequívoca e tem efeitos diversos na escolarização²⁷. No entanto, as diferenças na seleção do que e como ensinar podem gerar disparidades quanto ao acesso e apropriação de conhecimentos, que se transformam em desigualdade escolares, especificamente quando não se ensina algo que é consensualmente tomado como fundamental na escolarização (caso da escrita de textos). A análise dos dados permitiu reunir várias afirmações e reflexões em torno dessas premissas. Assevera-se, no entanto, que por sua natureza predominantemente qualitativa, seus resultados não são generalizáveis, incitando novas pesquisas que lidem com outras escolas inseridas em territórios similares e aprofundem a compreensão do processo de escolarização, a identificação de fontes de desigualdade no que tange à distribuição de bens como o conhecimento, e fomentem políticas educacionais e processos de formação docente.

Quando comparados os resultados sobre o ensino da produção de textos escritos em ambas as escolas, as crianças matriculadas na Escola B são as que menos oportunidades têm de se

²⁷ Cf. Crahay (2002, 2013), por exemplo.

apropriarem de conhecimentos e adquirirem capacidades em relação a esse conteúdo. A Escola A, ainda que de modo restrito, oferece a parte dos alunos que estão no terceiro ano (turma B), condições mais vantajosas, já que nesta turma há mais ocasiões para aprender a escrita de textos. De modo amplo, este estudo demonstra como, numa mesma rede de ensino, em escolas inseridas em territórios próximos e em turmas no interior de uma mesma escola, as oportunidades de ensino podem variar. Sobre o efeito território, ambas as escolas apresentam indicadores de desempenho em leitura e escrita que se encontram abaixo da média da RMESP e da média de escolas com características semelhantes, o que corrobora os resultados dos estudos de Érnica & Batista (2012) para escolas públicas dessa subprefeitura. Nota-se que, mesmo geograficamente próximas, a Escola B, localizada em território de alta vulnerabilidade, possui proficiências médias, em Língua Portuguesa e na ANA, inferiores às observadas na Escola A, localizada, por sua vez, em território de média vulnerabilidade.

A disparidade observada aponta para uma variação de considerável importância: a negligência em relação a certos objetos de ensino que consensualmente foram estabelecidos como fundamentais para o prosseguimento nos estudos e estão previstos em avaliações standardizadas. A igualdade de conhecimentos, ao menos nos casos analisados, não está garantida no interior de um mesmo sistema. Vemos como problemático que o processo educativo de alunos pertencentes a um mesmo sistema de ensino traduza-se de modo tão díspar, mais ainda quando essas diferenças ocorrem numa mesma unidade de ensino. As prescrições e recomendações oficiais, bem como normatizações, parecem apenas influenciar parcialmente a realidade dessas escolas, aspecto que leva à reflexão sobre a equidade e aos fatores que podem explicar essas disparidades. Parece-nos injusto que os alunos dessas escolas, que vivem em territórios onde as condições socioeconômicas e culturais criam obstáculos para mobilidade social e sucesso escolar, primeiro, não tenham oportunidades de se apropriar de tais conhecimentos e desenvolver certas capacidades no momento em que se consolida o processo de alfabetização e, segundo, que sejam avaliados sobre conteúdos não ou pouco abordados no ensino, o que pode interferir, desde muito cedo, na continuidade dos estudos em níveis mais avançados.

Nessa etapa da alfabetização, momento em que as crianças deveriam ter relativo domínio sobre o sistema de escrita alfabético, bem como ampliado seu repertório em práticas de leitura e de escrita, a frequência com que é solicitada a elaboração de textos para fins sociocomunicativos é pequena em comparação aos aprendizados previstos. Tal constatação coincide com outras pesquisas sobre ensino da escrita de textos em momentos diferentes da escolarização, como nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no momento em que jovens submetem aos exames vestibulares. Além da baixa frequência com que se solicita a escrita de textos para as crianças matriculadas no terceiro ano das Escolas A e B, há também abordagens divergentes frente à concepção de ensino de Língua Portuguesa que fundamentam o documento curricular, em especial os conteúdos e direitos de aprendizagem visados. No caso específico do eixo de Produção de Textos Escritos, o documento curricular ancora-se em pressupostos teórico-metodológicos, tais como a adoção de uma concepção social da linguagem voltada à interação e como elemento constitutivo das atividades humanas, o letramento, implicando que a escolarização contemple a participação em práticas sociais de leitura e de escrita, a perspectiva interacionista-linguístico-discursiva, prevendo os gêneros discursivos como objetos de ensino, bem como a reflexão sobre os usos da língua escrita, e o construtivismo, especialmente a ideia de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita e os textos por meio da interação, experimentação e reflexão sobre esses objetos de conhecimento. As configurações das tarefas de escrita de texto analisadas parecem refratar tais perspectivas e convergir com concepções de alfabetização e parâmetros adotados largamente na educação escolar e sedimentados ao longo do século passado. Com raras exceções foram observadas tarefas que previam a contextualização da produção escrita, o estabelecimento de condições para se produzir

textos, a criação de um pacto comunicativo entre a criança e um outro, implicando a tomada de posição e sua expressão nos textos, o tratamento temático, o planejamento e a textualização, a edição e a revisão dos textos. São tarefas de escrita de textos, majoritariamente, isoladas, pontuais, cuja finalidade e interlocução, geralmente, se articulam ao contexto da sala de aula. Escreve-se para o professor e as marcas nas tarefas que remetem à redação escolar e à preocupação com a correção gramatical e ortográfica são comuns nas duas escolas.

Se enfocarmos os direitos educativos dos alunos matriculados em ambas as escolas, verificamos que eles não usufruem das mesmas oportunidades de ensino, como pressuposto oficialmente, mas se focalizarmos as condições objetivas a que estão submetidas as escolas de território vulnerável e suas equipes, é preciso considerar que estas interferem no conjunto dessa instituição (Ribeiro & Vóvio, 2017). Esse aspecto remete à reflexão sobre a formação dos professores, especialmente o modo como as mudanças e atualizações no processo de alfabetização têm sido abarcadas, em diferentes dimensões, em processos de formação inicial e na formação continuada. A seleção de objetos de ensino e a mobilização de dispositivos didáticos para torná-los objetos ensinados e aprendidos é da ordem da ação docente e, entre outros aspectos, exige o domínio e compreensão sobre eles, bem como da forma como podem ser ensinados e das peculiaridades da aprendizagem desses objetos pelas crianças. Também é um tema que diz respeito à esfera de ação do conjunto de profissionais da escola e implica o estabelecimento de prioridades e consensos a fim de atender as especificidades desses estabelecimentos e as necessidades dos alunos e suas famílias. Esses aspectos afetam a condução do trabalho coletivo no interior da escola, e devem ser consideradas no planejamento da prática educativa com foco na realidade local e no que é necessário ensinar e aprender em cada ciclo da escolarização.

Ainda sobre os docentes que atuam em territórios vulneráveis, que acumulam desvantagens para seus habitantes e que afetam as escolas, bem como impõem obstáculos para se atingir metas estabelecidas, é necessário refletir sobre suas condições de trabalho. São questões que incitam o desenho e implementação de políticas voltadas à valorização desses profissionais, à melhoria das condições de trabalho e implementação de um plano de carreira mais atrativo para manter professores bem preparados para atuar nesses territórios, onde os desafios para a escola e para os profissionais da educação tendem a ser ainda maiores.

Referências

- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: Um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34, 527-544.
- Alves, M. T. G., Soares, J. F., & Xavier, F. P. (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4, 49-81.
- Batista, A. A. G. (1997). *Aula de português: Discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto e Linguagem).
- Bonamino, A., Coscarelli, C., & Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e PISA. *Educação & Sociedade [Campinas]*, 26, 91-113. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan. 2012.
- Brasil. (1971). Lei nº 5692, de 11/08/1971. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 14/12/1971.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC-SEF.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012a). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano I: unidade*

1. Brasília: MEC-SEB.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012b). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formador do professor alfabetizador: Caderno de apresentação: ano I: unidade 1*. Brasília: MEC-SEB.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012c). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano II: unidade V*. Brasília: MEC-SEB.
- Brasil. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2012d). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano I: unidade II*. Brasília: MEC-SEB.
- Bressoux, P. (2003). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, (38), 17-88.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: O ensino de produção de texto no ensino médio. In C. Bunzen & M. Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 139-161). São Paulo: Parábola Editorial. (Estratégias de Ensino, 2).
- Bunzen, C. (2009). *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: Os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).
- Cardoso, C. J. (2002). *A socioconstrução do texto escrito: Uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cerdas, L. (2012). *Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Contribuições de pesquisas contemporâneas em educação*. (Tese de Doutorado). Unesp - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.
- Chartier, A. M. (2002). Apresentação. In C. J. Cardoso. *A socioconstrução do texto escrito: Uma perspectiva longitudinal* (pp. 13-14). Campinas: Mercado de Letras.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos* (Tradução: Vasco Farinha). s. l.: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec: Nova série*, 3. Disponível em:
<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>>. Acesso em: 06/02/2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos quantitativos, qualitativos e mitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em Educação: Pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24, 67-80.
- Érnica, M., & Batista, A. A. G. A. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Caderno de Pesquisa*, 42, 640-666.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, G. L. de. (2016). *Produção textual: o que se ensina em turmas de 3o ano em escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade?* (Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Geraldí, J. W. (1997a). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

- Geraldi, J. W. (1997b). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gómez, A. C. (2012). Educação e cultura escrita: A propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, 35, 66-72.
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2008). Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: Alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In A. C. V. Mignot (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita* (pp. 35-48). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Hébrard, J. (2001). Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: O espaço gráfico do caderno escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 115-141.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Avaliação Nacional de alfabetização (ANA). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Ano 2014.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). Ideb Escola 2015. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35055591#grafico-comparacao>.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). Ideb Escola 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: El aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189.
- Leal, L. de F. V. (1999). *Trajetória escolar, texto escrito e classe social: Um estudo longitudinal*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.
- Leal, T. F., & Melo, K. L. R. de. (2007). Produção de textos: Introdução ao tema. In: T. F. Leal & A. C. P. Brandão. *Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no Ensino Fundamental* (pp. 11-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcucci, F. (2015). *A educação nas grandes metrópoles: Ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista*. (Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Marcuschi, B. (2010). Escrevendo na escola para a vida. In: E. O. Rangel, & R. H. Rojo (Orgs.). *Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa* (pp. 65-84). Brasília: MEC-SEF.
- Matêncio, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: Uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras.
- Mignot, A. C. V. (Org.). (2008). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Mortatti, M. do R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp.
- Mortatti, M. do R. L. (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: Editora Unesp.
- Mortatti, M. do R. L. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. (Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do MEC.
- Mortatti, M. do R. L. (2013). Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedes [Campinas]*, 33, 15-34. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 Fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>.
- Peres, E. (2012). Um estudo da história da alfabetização através dos cadernos escolares (1943- 2010). *Cadernos de História da Educação*, 11, , 93-104.
- Pesirani, M. M. de A. (2014). *A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990*. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo.

- Pietri, E. de. (2010). Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 70-83.
- Pinheiro, D. R. (2017). *O ensino do sistema de escrita alfabético e ortografia no ciclo de alfabetização: Um estudo sobre as atividades de 3º ano de escolas de território vulnerável*. (Monografia de Graduação) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos.
- Porto, G. C., & Peres, E. (2011). Concepções e práticas de alfabetização vistas através de cadernos escolares. *Cadernos de Educação*, Pelotas, 40, 56-78.
- Prado, G. do V. T. (1999). *Documentos desemboscados: Conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- QEdU. (n.d.). Disponível: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: outubro de 2015.
- Razzini, M. de P. G. (2000). *O espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Ribeiro, V. M., & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista [online]*, 33(esp.), 71-87.
- Rodrigues, J. do N., & Rangel, M. (2017). O ensino do texto escrito segundo professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Niterói (RJ): A disparidade teoria-prática. *Calidoscópico*, 15, 18-29.
- Rojo, R. H. R. (2002). Prefácio. In C. J. Cardoso, *A socioconstrução do texto escrito: Uma perspectiva longitudinal* (pp.15-27). Campinas: Mercado de Letras.
- Rojo, R. H. R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. (2010). Alfabetização e letramentos múltiplos: Como alfabetizar letrando? In: E. O. Rangel, & R. H. R. Rojo (Orgs.). *Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa* (v. 19; pp. 15-36). Brasília, MEC-SEF.
- Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13, Ribeirão Preto, 45-68.
- Sant'Anna, M. J. G. (2009). O papel do território na configuração das oportunidades educativas: Efeito escola e efeito vizinhança. In S. M. S. Carneiro, & M. J. G. Sant'Anna (Orgs.). *Cidades: olhares e trajetórias* (pp. 167-192). Rio de Janeiro: Garamond.
- Santos, C. F., Mendonça, M., & Cavalcante, M. C. B. (2007). Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In C. F. Santos, M. Mendonça, & M. C. B. Cavalcanti. *Diversidade textual: Os gêneros na sala de aula* (pp. 27-41). Belo Horizonte: Autêntica.
- São Paulo (Cidade). (2013a). Decreto n. 54.452, de 10/10/2013. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Poder Executivo, São Paulo, 11/10/2013, Seção 1, p.1.
- São Paulo (Cidade). (2013b). Portaria n. 6.571 de 25/11/2014. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 26/11/2014.
- São Paulo (Cidade). (2014). Portaria n. 3.008, de 19/05/2014. Diário Oficial da Cidade de São Paulo.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 17-28). Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes. [Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011, Uso restrito].
- Seade. (2015). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <http://indices-ilp.al.sp.gov.br>.
- Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2012). História de uma disciplina curricular. In M. Bagno (Org.). *Linguística da norma* (pp. 155-177). São Paulo: Loyola. (Coleção Humanística).

- Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Suassuna, L. (1995). *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Vidal, D. G. (1998). Da caligrafia à escrita: Experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação* [São Paulo], 24. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009.
- Vidal, D. G., & Esteves, I. L. (2003). Modelos caligráficos concorrentes: As prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: E. Peres, & E. Tambara (Orgs.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)* (pp. 117-138). Pelotas: Seiva.
- Viñao Frago, A. (2008). Os cadernos como fonte histórica: Aspectos metodológicos e historiográficos. In: A. C. V. Mignot (Org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita* (pp. 15-33). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Sobre o Autores

Gleice Lima da Fonseca

Rede Municipal de Educação de São Paulo

gleicefonseca8486@gmail.com

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Graduada em Letras (Português/ Inglês) pelas Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2007) e em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (2011). É Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo

claudiavovio@gmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 164

10 de dezembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad

Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad

Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional

de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Molly Ott, Scott Marley, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts, Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University