

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Janaína Freitas da Silva¹

Universidade Cidade de São Paulo

Vanda Mendes Ribeiro²

Universidade Cidade de São Paulo

Fernanda Marcucci³

Universidade Guarulhos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o que se ensina em Língua Portuguesa, em produção escrita, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada em um contexto de vulnerabilidade, em Fortaleza. Este estudo compõe uma pesquisa que estuda a implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Por meio da perspectiva qualitativa de pesquisa, foram analisados um caderno do aluno e um livro didático, visando identificar a frequência com que aparecem atividades de produção escrita. Os artefatos analisados foram coletados por pesquisadores sêniores na escola-campo em setembro de 2019. O livro didático analisado é distribuído pelo Paic. Conclui-se que, no caderno analisado, há um maior número de atividades de produção escrita (13%) do que no livro didático (6%). A frequência com que atividades de produção escrita são solicitadas aos alunos denota que, neste momento do processo de alfabetização, a preocupação da escola é maior com a aquisição do sistema de escrita e com a leitura do que com a produção de textos escritos contextualizados.

Palavras-chave: PAIC; Produção de Textos Escritos; Letramento; Alfabetização; Políticas Educacionais.

TEXTUAL PRODUCTION IN THE 2ND YEAR OF PRIMARY EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL OF FORTALEZA IN THE CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT

This article aims to analyze what is taught in Portuguese, in writing production, for students of the 2nd year of elementary school in a school located in a context of high vulnerability, in Fortaleza. This study is part of a research that studies the implementation of the Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic). Through the qualitative research perspective, a notebook and a textbook were analyzed in order

¹ Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora na Prefeitura de São Paulo (PMSP), São Paulo, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Águia, 144, Vila Ayrosa, Osasco, SP, Brasil, CEP: 06280-130. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7554-5847>. E-mail: janaina_freitas2001@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alves Guimarães, 1113, casa 15, Pinheiros, São Paulo, SP, Brasil, CEP: 05410-002. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2275-7122>. E-mail: vandaribeiro2@gmail.com.

³ Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora na Universidade Guarulhos (UNG), Guarulhos, SP, Brasil. Endereço para correspondência: Praça Tereza Cristina, 88, Centro, Guarulhos, SP, Brasil, CEP: 07023-070. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1843-3448>. E-mail: fernandamarcucci@gmail.com

to identify the frequency with which written production activities appear and also to analyze the types of activities chosen by the teachers of the studied school, for the teaching of writing. The analyzed notebook and book were collected by senior researchers at the field school in September 2019. The analyzed textbook is distributed by Paic. It is concluded that, in the analyzed notebook, there are a greater number of written production activities (13%) than in the textbook (6%). The frequency with which written production activities are requested from students denotes that, at this point in the literacy process, the school's concern is greater with the acquisition of the writing system and with reading and less focused on the production of contextualized written texts.

Keywords: PAIC; Production of Written Texts; Literacy; Educational Politics.

PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA 2A SERIE DE EDUCACIÓN PRIMÁRIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE FORTALEZA EN EL CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar lo que se enseña en portugués, en producción escrita, para estudiantes de 2o año de primaria en una escuela ubicada en un contexto de alta vulnerabilidad, en Fortaleza. Este estudio es parte de un estudio que estudia la implementación del Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Paic). A través de la perspectiva de la investigación cualitativa, se utilizó un cuaderno y un libro de texto para caracterizar la frecuencia con la que aparecen las actividades de producción escrita y también para analizar los tipos de actividades elegidas por los docentes de la escuela estudiada, para la enseñanza de la escritura. El cuaderno y el libro fueron recolectados por investigadores senior en la escuela de campo en septiembre de 2019. El libro de texto analizado es distribuido por Paic. Se concluye que, en el cuaderno analizado, hay un mayor número de actividades de producción escrita (13%) que en el libro de texto (6%). La frecuencia con la que se solicitan a los estudiantes las actividades de producción escrita denota que, en este punto del proceso de alfabetización, la preocupación del colegio es mayor con la adquisición del sistema de escritura y con la lectura y menos centrada en la producción de textos escritos contextualizados.

Palabras clave: PAIC; Producción de Textos Escritos; Literacidad; Alfabetización; Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o que se ensina em Língua Portuguesa, em produção textual escrita, para alunos que estão cursando o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada no bairro de Bom Jardim em Fortaleza, região classificada como sendo de alta vulnerabilidade social. A pesquisa estará focada em verificar a frequência com que exercícios de produção escrita aparecem em cadernos e livros didáticos dos alunos e também no tipo de atividade que é realizada, observando seus enunciados, nessas mesmas fontes. Este texto advém de dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, em junho de 2021, com o título "PAIC: o eixo de produção escrita em uma sala de 2o ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza-Ceará. .

Observa-se que o estado do Ceará vem conseguido proporcionar aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (EF1) da rede pública, de famílias ou contextos

socioeconômicos menos favorecidos, melhoras significativas, após 2007, nos resultados de avaliações externas à escola, diminuindo a diferença de desempenho entre grupos sociais, ampliando assim a equidade educacional (KASMIRSKI; RIBEIRO; GUSMÃO, 2017).

Érnica e Batista (2012), ao estudar regiões de vulnerabilidade social nos territórios da cidade de São Paulo, apontaram que o fenômeno influencia a aprendizagem de forma negativa. Para Ribeiro (2010, p. 221), vulnerabilidade social no território é “a situação de risco que veda ou bloqueia indivíduos, famílias ou grupos fragilizados socialmente de adquirirem os ativos necessários à reprodução objetiva e subjetiva”. O autor afirma que esses ativos podem ser acessados em três diferentes esferas da sociedade: o mercado, o Estado e a família ou comunidade. Ainda explica que a desruralização no Brasil gerou uma massa urbana marginal, com vínculos precários ou mesmo sem vínculo algum com o mercado de trabalho. Essa maioria da população que se instalou, a partir do final dos anos 60, sobretudo nas periferias das grandes cidades, se organizou “por conta própria”, com os recursos da família e do mercado.

Se nas localidades de vulnerabilidade social há, segundo a literatura, mais desafios para se conseguir uma educação de qualidade, baixa presença dos serviços providos pelo Estado, mercado de trabalho e moradias precárias, dentre outros fenômenos que marcam sobreposição de desigualdades, é pertinente se perguntar como seria, em uma localidade com essas características, implementar uma política educacional que tem gerado resultados educacionais em termos de aprendizagem.

E, mais especificamente, caso da questão deste artigo, o que é ensinado efetivamente numa escola, situada neste contexto e que, contradizendo a literatura, vem alcançando equidade educacional, sendo a escola mais equitativa dentre as que se encontram em contexto de alta vulnerabilidade social quando se considera a classificação feita pelo Índice de Vulnerabilidade Social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020). Portanto, interessa-nos como o ensino acontece em uma escola pública que produz equidade localizada em um contexto que a literatura diz ser desfavorável a esse resultado. O conceito de equidade que rege este estudo é o de Dubet (2009), Crahay (2000) e Ribeiro (2014): na Educação Básica, direito obrigatório e

subjetivo, todas as crianças devem aprender o que o Estado julga ser necessário para seguir sua trajetória educacional.

Marcucci (2015) fez um estudo análogo a este. Analisou cadernos de alunos de quatro classes do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada em território vulnerável do município de São Paulo – ano que, neste município, demarca o final da fase de alfabetização. Seu objetivo era também compreender o que se ensinava em termos de Produção da Escrita. Observou que era muito baixa a solicitação, nos cadernos, para que as crianças realizassem esse tipo de produção. E quando essa demanda surgia, os objetos de ensino encontravam-se focalizados na letra, na sílaba e na palavra. Ou em textos do tipo escolar, sem contextualização relativa aos distintos gêneros textuais. Chamou a atenção da autora, o fato dos objetos de ensino estarem extremamente relacionados à gramática, o que não era previsto no currículo do referido município.

Saltini e Ribeiro (2020) publicaram pesquisa, realizada à luz da metodologia usada por Marcucci (2015), que analisou as oportunidades educacionais ofertadas por meio do ensino de Língua Portuguesa em uma turma também no 3º ano, em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, no bairro dos Jardins, considerado um território de baixa vulnerabilidade social. As autoras afirmaram que, na escola de contexto de baixa vulnerabilidade, os alunos produzem uma profusão de textos escritos por meio das sequências didáticas, nas quais experimentam a reflexão sobre as características dos tipos de gêneros discursivos. As autoras, por sua vez, chamam a atenção para o fato de que os alunos da escola-campo de Marcucci (2015), de contexto vulnerável, estão em ampla desvantagem, pois, considerando o que consta nos cadernos, quando têm acesso à escrita, o fazem somente por meio de frases e palavras soltas, sem relação com os gêneros discursivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, segundo Bunzen (2006) e Soares (2004) vem sofrendo modificações desde a época que o nosso país era colônia de Portugal. Bunzen (2006) traz um contexto histórico sobre o ensino dos textos escritos, destacando que até metade do século XX, a produção de textos tinha como objetivo

apenas a aprendizagem das regras gramaticais, ou seja, escrevia-se para verificar erros e acertos ortográficos e gramaticais, não havia uma escrita autoral e espontânea. Além disso, esse “ensino da composição denominado como textos escritos era mais presente nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de retórica, poética e literatura nacional” (BUNZEN, 2006, p.142). No entanto, os autores concordam que a prática de escrita de textos até a década de 1960 esteve muito associada aos conhecimentos gramaticais e ortográficos dos estudantes. A produção escrita no ensino primário, para Fonseca e Vóvio (2018, p. 06) “durante todo o século XIX e grande parte do século XX [...], a escrita, esteve associada à caligrafia, à cópia de modelos e à reprodução do que se sabia de cor”, isto é, a escrita era ensinada de uma forma mecânica e reprodutora.

A partir de 1960 e início da década de 1970, podemos verificar o início de um incentivo à criatividade dos alunos, pois não se tratava mais de transcrever pequenas passagens dos grandes clássicos da literatura, mas escrever textos sem nenhum tipo de interação entre quem escreve e quem lê (BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2010). Fonseca e Vóvio (2018, p. 07), sobre o assunto, afirmam que

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 como apontado por Geraldi (1997b).

Ou seja, existe um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada que se for seguida levará o aluno “a se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém” (MARCUSCHI, 2010, p. 73). Pois, não apresenta nenhum significado ao aluno essa forma padronizada de redação imposta. Vale destacar que foi a partir dos anos 1980, que a alfabetização passou por vários questionamentos em diversos estudos do campo da educação, levando rapidamente à chegada da teoria da Psicogênese da Escrita apresentada por Emília Ferreiro, a qual ajudou a repensar sobre o processo de alfabetização no Brasil. Nesse período, segundo Soares (2016), o construtivismo trazido pelos estudos de Ferreiro contribuiu para uma mudança de paradigma no que concerne

à escrita na alfabetização, que passou a ser entendida como produção textual. Conforme afirmam Fonseca e Vóvio (2018, p. 08)

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 integracionista linguístico-discursiva, os interlocutores, os contextos de produção e circulação e a situação comunicativa são consideradas partes essenciais desse processo e da produção dos textos na escola.

Bunzen (2006) alerta que as mudanças não foram apenas na nomenclatura, havia por trás uma tentativa de discutir e entender o que era produção de textos e para quem ela servia. Seguindo esta linha de pensamento, o autor, com base em Geraldi (1991) afirma que o objetivo da escrita escolar mudou com a nova abordagem, pois o aluno deveria se preocupar em ser o interlocutor de uma prática social, ou seja, com que objetivo escreve/fala alguma coisa, para quem eu digo, como eu digo, etc. “Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula [...] como um lugar de interação verbal” (BUNZEN, 2006, p. 149). Para tanto, é necessário, dessa forma, que o aluno tenha consciência do objetivo para o qual escreve, para quem escreve e dentro de qual gênero se insere, além disso, a pertinência dentro da vida do jovem e sua relevância no contexto social e econômico em que vive.

Juntamente com a crítica às redações escolares que não tinham função social, nos anos 1980 também tivemos de modo mais amplo discussões sobre o texto e os gêneros, ancorados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Bunzen (2006) ao trabalhar com o conceito de gêneros do discurso, traz a teoria de Bakhtin (1979) para explicá-lo e também para mostrar quais são os constituintes que compõem cada um dos gêneros textuais, pois “toda vez que falamos ou escrevemos, atualizamos formas relativamente consagradas de interação linguística” (BUNZEN, 2006, p. 154). A escolha de cada gênero, assim como afirma Bunzen (2006) fundamentado em Bakhtin (1979), dependerá do tipo da

comunicação (verbal ou textual) que necessitará do interlocutor, pois não basta ter uma função, é necessário enquadrar-se na especificidade da produção.

No âmbito da alfabetização também há uma mudança no que se concebe como produção de textos, pois este “passa a ser compreendido como [...] alicerce para o aprendizado da leitura e da escrita e produto da apropriação da modalidade escrita da língua” (FONSECA; VÓVIO, 2018, p. 10). Nesse sentido, espera-se que a produção de textos escritos na alfabetização supere as redações escolares e tenha uma função social.

O CONTEXTO

O Estado do Ceará tem se destacado nos resultados da Prova Brasil. A alfabetização e a aprendizagem, até 2007, apresentavam resultados precários no Estado, apenas 39,9% das crianças encontravam-se alfabetizadas ao término do 2o ano do Ensino Fundamental; em 2018 são 89,6%, taxa maior do que a do Brasil e do Nordeste (IPECE, 2018). Em 2008, nenhum município cearense apresentava padrões adequados de conhecimento em Matemática e Português, na 4a série/5o ano e na 8a série/9o ano. Em 2017, são 84 em níveis adequados em Português e 40 em Matemática no 5o ano (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020).

Pesquisas têm indicado que esse resultado educacional advém da implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Kasmirski, Gusmão e Ribeiro (2017) destacam que, entre 2005 e 2013, a média de proficiência do Estado é ampliada em 26%; a nordestina, em 16%; e a brasileira, 13%. A proficiência média aumentou, no Ceará, em todas as classes econômicas (aproximadamente 13%) e o Estado mais do que dobrou o percentual de alunos que atinge o valor considerado adequado de conhecimento, com destaque para as crianças de menor nível socioeconômico. As autoras mostram que isso ocorreu, em especial, em escolas cuja maioria dos alunos é pobre, ampliando a equidade na educação. Com base em um tratamento estatístico do tipo dif em dif, essas autoras afirmaram que o Paic explica parte desses resultados.

Gusmão e Ribeiro (2011) afirmam que, para implementar o Paic no estado, o governo do Ceará estabeleceu, no âmbito de um regime de colaboração, pactos com os

governos municipais. Criou-se uma instância nova na Secretaria, a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com pessoal e orçamento próprios. O Paic está inserido nessa Coordenadoria, que zela pela relação com as instâncias federativas municipais. A Seduc também redefiniu as funções das 20 Credes (Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação) dotando-as de um departamento responsável pela relação com os municípios, os quais são distribuídos entre as Coordenadorias. O Paic é implementado, segundo Cruz, Farah e Ribeiro (2020), em “cascata”: da Copem/Seduc para Credes, destas para os municípios/Secretarias Municipais e, finalmente, para as escolas. Em cada uma dessas instâncias há responsáveis e obrigações bem definidas. As autoras esclarecem que o Paic envia aos municípios um conjunto de materiais didáticos para apoiar o ensino na escola. São materiais destinados a professores e alunos para a alfabetização, ensino de Língua Portuguesa e Matemática que propõem uma rotina diária de atividades para a sala de aula e tarefas de casa. Além disso, o Programa procura dotar as escolas de um acervo de literatura infantil: títulos publicados por editoras e também edição de livros próprios, por meio de um edital lançado para escritores residentes no estado.

Fortaleza passou a adotar o Paic efetivamente, em 2012, quando uma coalização de partidos liderada pela família Gomes ganhou as eleições na capital. Fortaleza possui uma área total de 314.930 km², com 119 bairros e 12 Secretarias Regionais Executivas. A regional 5 (SR 5) engloba o bairro no qual se situa a escola pesquisada, o Bom Jardim. Nesta regional situa-se ainda o Bonsucesso, Siqueira, Granja Portugal e Granja Lisboa.

Entre os anos de 1980 e 1990, o processo de povoamento desse espaço ocorreu, seja por ocupações, conjuntos habitacionais ou loteamentos, originando espaços recortados e com novas nomenclaturas (CARLOS, 2014). De lugar calmo com características rurais, os bairros do Grande Bom Jardim se tornam, a partir de 1990, grandes aglomerados urbanos comumente referenciados pelos noticiários como lugar perigoso, desordenado e pobre (PAIVA, 2007). Assim, é bastante recorrente nos últimos 20 anos a relação da região do Grande Bom Jardim a aspectos negativos, o que resulta na perpetuação de um conjunto de estigmas e desprestígios ao território, tal qual Paiva (2007).

Ainda de acordo com o autor, um dos problemas em voga na cidade e que perpassam principalmente os bairros periféricos é o da violência, sobretudo, os homicídios. Apesar da pasta de segurança pública estadual não sistematizar essas informações por bairro⁴, a Secretaria Municipal de Saúde levantou que, pelo menos 130 pessoas foram vítimas de homicídios somente nos bairros do Bom Jardim (97) e Granja Portugal (33), num único ano.

Vale ressaltar ainda que durante os últimos cinco anos, principalmente na Região Metropolitana de Fortaleza, se acentuou nos bairros da periferia a consolidação de grupos armados conhecidos como facções⁵. Esse fator se tornou fundamental para compreender as diversas dimensões territoriais da cidade, resultando em surgimento de fronteiras simbólicas em áreas de conflitos. (PAIVA, 2019).

No que concerne à Escola Sol, com exceção da biblioteca, as salas não possuem forro, evidenciando as telhas diretamente. Possuem o pé direito relativamente baixo. Para amenizar a temperatura, como a cidade é extremamente quente, as salas contam apenas com um ou dois ventiladores. Durante o recreio, os estudantes se espalham no pátio para brincar a céu aberto. O sol é fustigante o ano todo. No espaço aberto, os locais sombreados são apenas a cantina e os corredores. O chão do pátio é de cimento, como muitos desníveis e batentes o que potencializa o risco de quedas, apesar dos estudantes, por aparente adaptação, demonstrarem boa destreza para se esquivar dos obstáculos.

A unidade escolar selecionada está estruturada em dez turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em cinco turmas no período da manhã e cinco turmas no período vespertino. Trata-se de um antigo prédio, onde funcionava uma escola privada, repassado para o governo municipal. Cerca de 100 crianças, com idade entre 6 e 11 anos (200 alunos matriculados), e 15 adultos ocupam o espaço no período da manhã, o mesmo se repetindo à tarde. Além das professoras, há três funcionários de limpeza e cozinha, um professor readequado, que apoia a coordenação, a coordenadora e dois seguranças que se rodiziam em turnos. (fonte suprimida).

⁴ Atualmente a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Ceará sistematiza organiza os territórios de atuação por Áreas Integradas de Segurança (AIS). Em Fortaleza, os 119 bairros são divididos em 10 AIS.

⁵ Ver: BBC NEWS BRASIL, 2019. Ceará sob ataque: como facções locais e nacionais se juntaram para dominar o crime no Estado. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46789403>>.

Segundo essas autoras, a Instituição escolar funciona em dois turnos: o matutino das 7h às 11h e o vespertino das 13h às 17h. As crianças têm 30 minutos para recreação e refeição. É importante salientar que a rede municipal de Fortaleza conta com uma distribuição do tempo entre disciplinas, no entanto, há arranjos próprios dessa escola acordados entre docentes e coordenação, de modo a acomodar a carga didática das professoras, os momentos de formação e trabalho coletivo e as necessidades de cada turma. Ainda de acordo com (fonte suprimida) “a escola partiu de um IDEB de 2,5 em 2005 e atingiu 5,9 em 2017, muito próximo ao do estado do Ceará, de 6,28, em 2017. Esse resultado indica um grande avanço. Na figura [...] podemos ver que o grande salto do indicador se deu entre 2013 e 2015”, após a efetivação do Paic em Fortaleza.

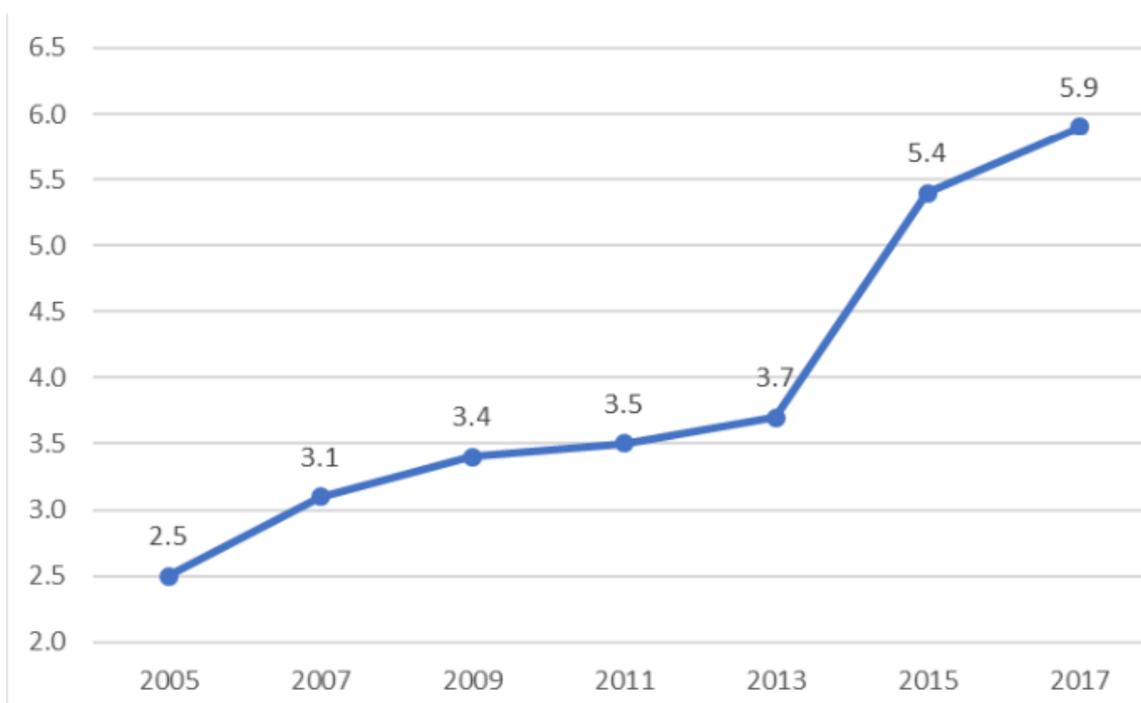


Figura 1 – IDEB da Escola Sol

Fonte: INEP (suprimida)

Dessa maneira, fica evidente que, apesar da escola de estar localizada em um território de alta vulnerabilidade social, tem apresentado resultados educacionais significativos. Ademais, dentre as escolas situadas no nível alto de vulnerabilidade do território, segundo o IVS do IPEA, essa é a mais equitativa em Fortaleza, considerando a melhoria que o Índice de Equidade calculado pela pesquisa maior, à luz do Índice de

Pobreza de Foster, Greer e Thorbecke (1984), sofreu entre 2011 e 2017, e também o quanto alunos mais distantes do nível adequado melhoraram sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender o modo como os fenômenos ocorrem. Eles afirmam que foram as estratégias de pesquisas qualitativas que permitiram verificar como, no ensino, os professores selecionam determinadas atividades, práticas, procedimentos, em função das expectativas que têm dos alunos. Avaliamos, portanto, que por meio da perspectiva qualitativa de pesquisa poderemos identificar, analisando os cadernos e livros didáticos, a frequência das atividades pertencentes ao eixo de produção de textos escritos. Haverá meios de, posteriormente, em outra dimensão do projeto maior, ao qual este se vincula, discutir pelo viés do que foi escolhido pelos professores, as expectativas dos professores sobre os alunos. Além de compreender como esta escola, situada em contexto de vulnerabilidade social, numa região que apresenta, portanto, desvantagens em relação ao acesso a bens sociais, com condições de vida desfavoráveis quando comparado a outros bairros do mesmo município (KAZTMAN, 2000), consegue resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa, mais compatíveis com a noção de equidade na escola, defendida por Dubet (2009), Crahay (2000) e Ribeiro (2014). Segundo esses autores, há equidade na escola quando as crianças alcançam os níveis considerados adequados pelo Estado, na etapa da Educação Básica em que se encontram matriculadas.

Para responder aos objetivos deste estudo, foram analisados dados coletados em campo. A coleta foi realizada por pesquisadores sêniores em setembro de 2019, durante campo realizado em uma semana. Este estudo optou por analisar, dentre os dados coletados em campo, dois tipos de material didático: um caderno e um livro didático de uma aluna do 2o ano do ensino fundamental. O livro didático, enquanto documento, foi concebido como artefato idealizado e especificamente direcionado para o ensino de Língua Portuguesa, atendendo critérios didático-pedagógicos predefinidos. No caso deste artefato, ele é produzido no âmbito do Paic. Visa, portanto, atender a diretrizes governamentais previamente estabelecidas.

Recorrer a tais fontes viabilizou o acesso a práticas pedagógicas e didáticas eleitas em sala de aula ao longo do ano. A partir dos documentos recolhidos, foi criado um banco de dados da turma do 2o ano do Ensino Fundamental no qual constam fotografias de todas as páginas do caderno e livro coletado nesta sala de aula. Os dados que subsidiarão a análise neste estudo, encontram-se organizados numa planilha de excel, de acordo com as seguintes categorias prévias consideradas relevantes pelos pesquisadores como meio para uma primeira classificação dos conteúdos:

- a) Data da Atividade;
- b) Enunciado;
- c) Breve Resumo;
- d) Eixo de conteúdo;
- e) Habilidade (Documento Ceará);
- f) Objeto de ensino.

Para efeito deste estudo, dentre os dados presentes do banco de dados acima descrito, fez-se uso apenas de dados classificados em “data da atividade”, “enunciado” e “eixo de conteúdo”, sendo que nosso foco era a Produção de Textos Escritos.

O trabalho com os cadernos escolares contribui com o entendimento dos temas de ensino da língua escrita e torna possível a reflexão a respeito do que é considerado relevante para que os alunos registrem, partindo do conjunto das atividades escolares, especialmente aquelas relacionadas à leitura e à escrita (PORTO; PERES, 2011). De acordo com esses autores e com Bunzen (2009), é importante considerar que esses materiais permitem identificar práticas, escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, bem como concepções de língua e de ensino. Para eles, é preciso também considerar que os cadernos apresentam restrições quando tomados como objeto-fonte de investigação, já que não revelam o todo do cotidiano de sala de aula, das professoras e dos alunos. Também trazem pistas sobre a interação entre professores e alunos (SANTOS, 2002). Neles é, portanto, possível identificar quais são as atividades enfatizadas e também a qual eixo de conteúdo pertence as atividades dadas em sala de aula (BUNZEN, 2009).

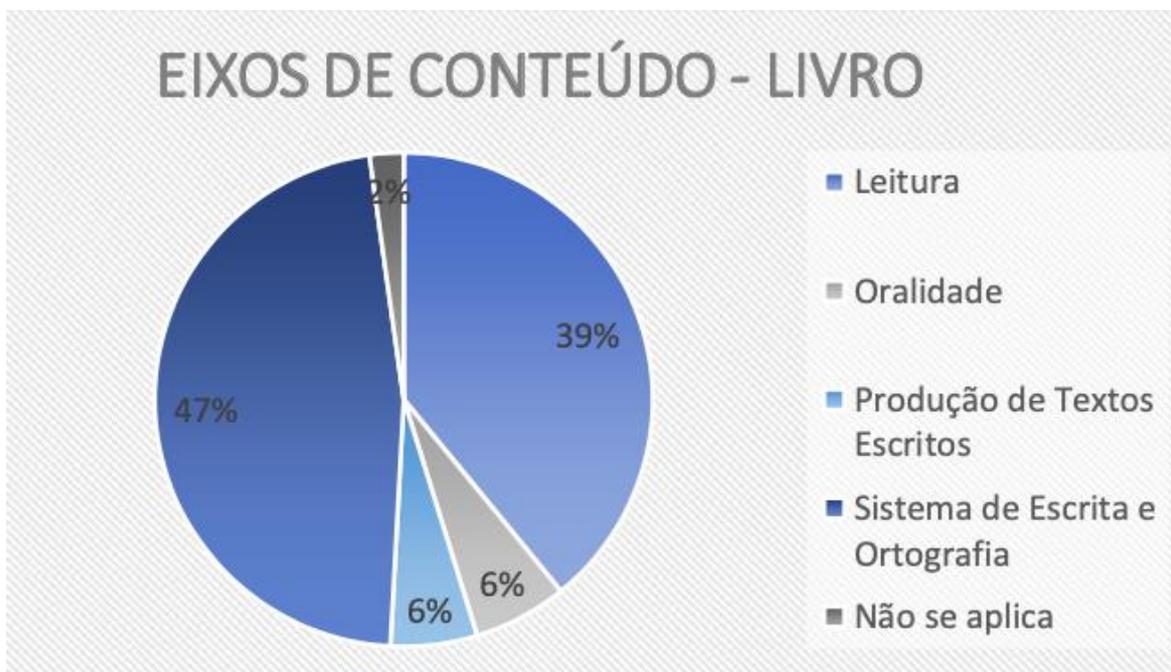
O livro didático, assim como o caderno escolar, também é utilizado com bastante frequência na escola-campo, tanto que os dois dispositivos didáticos (SCHNEUWLY, 2009) possuem um número bastante parecido de tarefas e atividades realizadas. Os livros didáticos, pelas diretrizes nacionais, devem atender às mudanças nas concepções de alfabetização as quais propiciam maior desenvoltura interpretativa, além da ênfase nos aspectos ficcionais e estéticos, também importantes para o desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto afetivo, adequado em crianças em idade de imersão na educação escolarizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2007).

Este artefato, como apoio ao processo de ensino, para a alfabetização, não opera estritamente por meio da escrita formal, devendo apresentar diferentes atrativos relacionados com as práticas culturais que constroem os alunos como sujeitos. Dessa forma, serão capazes de sensibilização da criança, haja vista as características da criança na idade própria de alfabetização.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - A FREQUÊNCIA DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

O livro didático analisado apresenta 411 atividades de Língua Portuguesa, das quais 23 são especificamente de produção textual, o que representa 6% do total de atividades, como mostra o gráfico 01.

Gráfico 1 – Eixo de Produção Escrita no Livro Didático



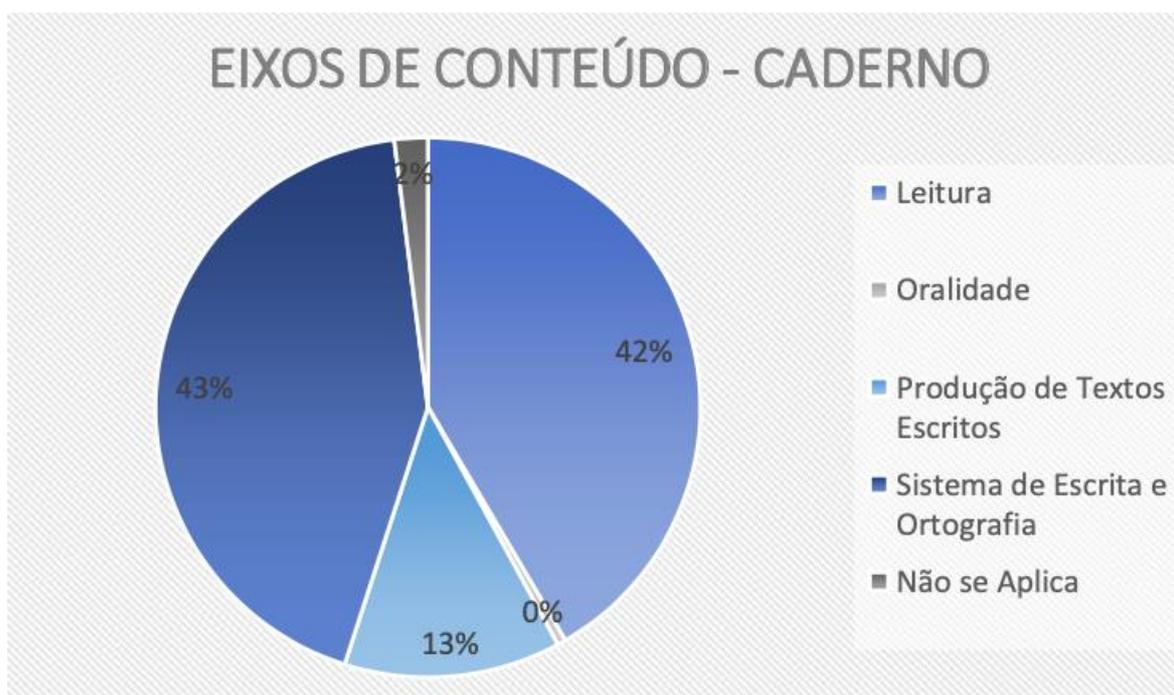
Fonte: Marcucci; Vóvio; Ribeiro, 2021. Banco de Dados da Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Equidade em Contextos de Vulnerabilidade Social. Processo Fapesp n. 2018/11257-6

Podemos verificar no gráfico acima que as tarefas mais presentes no livro didático dizem respeito aos eixos Sistema de Escrita e Ortografia (47%) e Leitura (39%). Os outros eixos aparecem em menor quantidade. Em nosso caso específico, o eixo Produção de Textos Escritos aparece em 6% das tarefas realizadas pelos alunos no livro didático. A distribuição encontrada nas atividades no livro analisado denota que, neste primeiro momento do processo de alfabetização, a preocupação da escola é com a aquisição do sistema de escrita e menos focada nas capacidades interpretativas de textos, conforme indica também Fonseca e Vóvio (2018) em seus estudos em escolas de São Paulo.

Em relação ao caderno, na escola em que foi feito o campo, tem-se por metodologia a utilização de um caderno a cada semestre, sendo disponibilizado para análise o caderno do segundo semestre do ano de 2019 de uma classe de 20 ano do Ensino Fundamental. O caderno analisado contém atividades de Língua Portuguesa e de Matemática, com grande prevalência para a primeira disciplina. Em um panorama geral,

praticamente todas as atividades de Língua Portuguesa, foco da nossa análise, apresentam sugestões de leitura e de produção de escrita.

Gráfico 2 – Eixo de Produção Escrita no Caderno



Fonte: Marcucci; Vóvio; Ribeiro, 2021. Banco de Dados da Pesquisa Implementação de Políticas Educacionais e Equidade em Contextos de Vulnerabilidade Social. Processo Fapesp n. 2018/11257-6

A partir do gráfico podemos perceber que do total de atividades de Língua Portuguesa encontradas no caderno (202 tarefas), 43% delas dizem respeito aos eixos Sistema de Escrita e à Ortografia, além disso, 42% são atividades destinadas ao eixo Leitura, 2% à oralidade e 13% ao eixo Produção de Textos Escritos, o que corresponde a 26 exercícios de Produção de Textos Escritos. Depreende-se, portanto, da análise que os professores fazem uso do caderno para trabalhar com a produção escrita, numa proporção maior do que permite o livro didático, cuja frequência desse eixo era de, apenas, 6%.

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo analisar, baseando-se na dissertação de mestrado, o que se ensina em Língua Portuguesa, em Produção de Textos Escritos, para alunos que estão cursando o 2o ano do Ensino Fundamental em uma escola situada no bairro de Bom Jardim em Fortaleza, região classificada como sendo de alta vulnerabilidade social. Esta pesquisa buscava, portanto, verificar a frequência com que atividades do eixo Produção de Textos Escritos aparecem tanto no livro didático quanto no caderno do aluno.

Inserire-se em uma pesquisa maior, finalizada, chamada Implementação da Políticas Educacionais e Equidade em Contextos de Vulnerabilidade Social, coordenado pela profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro, da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID) com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo número 2018/11257-6, e realizada de maneira cooperativa com outras instituições de ensino superior, nacionais e internacionais.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, foram analisados dados coletados em campo na Escola Sol, em Fortaleza. A coleta foi realizada por pesquisadores sêniores do estudo “Implementação de Políticas Educacionais e Equidade em Contextos de Vulnerabilidade Social, em setembro de 2019. Por meio da perspectiva qualitativa de pesquisa foram analisados um caderno e um livro didático de uma aluna da Escola Sol. Esta escola foi selecionada por ser a mais equitativa dentre as escolas situadas em contexto de vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza. Ou seja, situada em contexto de vulnerabilidade social, numa região que apresenta, portanto, desvantagens em relação ao acesso a bens sociais, com condições de vida desfavoráveis quando comparado a outros bairros do mesmo município (KAZTMAN, 2000; RIBEIRO, 2010), consegue resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa, mais compatíveis com a noção de equidade na escola, defendida por Dubet (2009), Crahay (2000) e Ribeiro (2014). Segundo esses autores, há equidade na escola quando as crianças alcançam os níveis considerados adequados pelo Estado, na etapa da Educação Básica, direito obrigatório e subjetivo.

O livro didático, enquanto documento, foi concebido como artefato idealizado e especificamente direcionado para o ensino de Língua Portuguesa, atendendo critérios didático-pedagógicos predefinidos pelo Paic, pois é produzido e distribuído por este programa em todo o estado do Ceará. Outra fonte de pesquisa, coletada também durante o campo acima mencionado, é o caderno do aluno (um caderno), que contribuiu para verificar o que os professores solicitam aos alunos para além do que consta no livro didático.

Concluiu-se nesse estudo que, no caderno analisado, há um maior número de atividades de produção escrita (13%) do que no livro didático (6%). A frequência com que atividades de Produção de Textos Escritos é solicitada aos alunos denota que, neste momento do processo de alfabetização, a preocupação da escola (e provavelmente do Paic) é maior com a aquisição do sistema de escrita e com a leitura e menos focada na produção de textos escritos contextualizados.

Essas atividades puderam oferecer ao estudo maior já mencionado, indícios de aspectos relevantes da implementação do PAIC: num território de alta vulnerabilidade social, as diretrizes presentes no livro didático são realizadas? O que são oferecidos aos alunos condizem com altas ou baixas expectativas dos professores? Há indícios, pelas fontes coletadas, de que o Paic direciona o livro didático e os professores a realizarem atividades contextualizadas por meio da relação com os distintos gêneros textuais?

Marcucci (2015) fez um estudo análogo a esse. Analisou cadernos de alunos de quatro classes do 3o ano do Ensino Fundamental em uma escola situada em um território vulnerável no município de São Paulo. Seu objetivo era também compreender o que se ensinava em termos de Produção de Textos Escritos. A autora observou que era muito baixa a solicitação, nos cadernos, para que as crianças realizassem esse tipo de produção. E quando essa demanda surgia, os objetos de ensino encontravam-se focalizados na letra, na sílaba e na palavra, sem contextualização relativa aos distintos gêneros textuais.

Saltini e Ribeiro (2020) publicaram pesquisa, realizada à luz de Marcucci (2015), que analisou as oportunidades educacionais ofertadas por meio do ensino de Língua Portuguesa no 3o ano em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, no bairro dos Jardins, território de baixa vulnerabilidade social. As autoras

afirmaram que, na escola de contexto de baixa vulnerabilidade, os alunos produzem uma profusão de textos escritos por meio das sequências didáticas, nas quais experimentam a reflexão sobre as características dos tipos de gêneros discursivos. Saltini e Ribeiro (2020) chamam a atenção para o fato de que os alunos da escola-campo de Marcucci (2015), estudo acima mencionado, estão em ampla desvantagem, pois, considerando o que consta nos cadernos, quando têm acesso à escrita, o fazem somente por meio de frases e palavras soltas, sem relação com os gêneros discursivos.

Ao se comparar a análise realizada nos cadernos da Escola Sol com o estudo de Marcucci (2015) e o de Saltini e Ribeiro (2020), algumas questões podem ser elencadas. Tomando em consideração os de Marcucci (2015), verificamos que o eixo de produção de textos escritos nos cadernos foi um pouco menos utilizado na escola paulista: 8,2%, considerada a média das quatro turmas de 3º ano do Ensino Fundamental estudada na escola em questão contra 13% no 2º ano da Escola Sol. E, ao contrário do que ocorre nas turmas analisadas por Marcucci (2015), que trabalham a produção da escrita apenas por meio de frases e palavras soltas, na Escola Sol as fontes coletadas trabalham a produção escrita na relação com o contexto dos gêneros textuais, com fim comunicativo e interacional, conforme recomendado pela literatura (BUNZEN, 2006).

Nesse sentido, nota-se, no caderno da escola municipal de Fortaleza, um trabalho mais relacionado com os gêneros contextuais, ainda que seja possível afirmar que atividades ainda mais contextualizadas poderiam ser demandadas, considerando os ditames da literatura. Apesar de haver um uso de frases e de textos escolares, estes são em menor número do que se observou na escola paulista.

Já em relação aos dados obtidos por Saltini e Ribeiro (2020), quando se analisa os dados da Escola Sol, nota-se maior semelhança na forma, pois desde o início do ano, na escola privada analisada, a produção de textos escritos é constante e quando ocorre, da mesma forma como identificamos no caderno do 2º ano da Escola SOL, há tarefas que demandam o uso dos gêneros com o objetivo interacional, assim como prevêm os documentos curriculares.

Cabe observar, porém, que, na escola de território de baixa vulnerabilidade paulista, estudada por Saltini e Ribeiro (2020), havia um número bem maior de

atividades de produção de textos escritos, a maior parte inclusas em sequências didáticas nas quais o gênero impulsionava uma maior reflexão sobre a produção textual e dos diversos usos da língua materna. Ou seja, considerando o que mostra Saltini e Ribeiro (2020) que estudaram uma escola privada, há indícios de que, para continuar dirimindo desigualdades, o Paic poderia trazer, em seus livros didáticos, um pouco mais de atividades de produção escrita contextualizada, fazendo, inclusive, uso de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais. Pois, segundo Bunzen (2006, p. 158) "aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso dos gêneros". Já a relação com o cotidiano dos alunos de forma a não fragmentar a relação entre língua e a vida encontra-se, segundo este estudo, adequada nas fontes analisadas na Escola Sol.

REFERÊNCIAS

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

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARLOS, C. A. F. **Invenções democráticas pela periferia: a Rede Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Ceará, 2014.

CEARÁ, Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Ceará: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), 2016.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Belgique: De Boeck, 2000.

CRUZ, M. do C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do programa aprendizagem na idade certa (mais PAIC). Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020. SSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13904>

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J.; DEROUET-BESSON, M. (Éd.). **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640- 666, maio/ago. 2012.

FONSECA, G. L.; VÓVIO, C. L. **Produção de textos escritos na alfabetização: Um estudo em duas escolas públicas localizadas em territórios socialmente vulneráveis**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(164), p. 1 - 33. 2018.

FOSTER, J.; GREER, J.; THORBECKE, E. A Class of Decomposable Poverty Measures. *Econometrica*, v. 52, n. 3, p. 761-766, 1984.

GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2011.

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Indicadores sociais do Ceará – 2017. Fortaleza: Ipece, 2018.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da vulnerabilidade social**. Disponível em: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.. Disponível em:<<http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/biblioteca/12-noticias>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

KASMIRSKI, P. R.; GUSMÃO, J. B.; RIBEIRO, V. M. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 28 n. 69, set./dez. 2017.doi:28. 1. 10.18222/eae.voix.3761.

KAZTMAN, R. Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>.

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

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e letramento**. In: Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, p. 15-43. 2010.

PAIVA, L. F. S. **Contingências da violência em um território estigmatizado**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Ceará, 2007.

_____. **Aqui não tem gangue tem facção: as transformações sociais do crime em Fortaleza**. Cad. CRH, Salvador, v.32, n. 85, p. 165-184, 2019.

PORTO, G.; PERES, E. Concepções E Práticas De Alfabetização Vistas Através De Cadernos Escolares. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel -Pelotas [40]: 56 - 78, out./dez. 2011.

RIBEIRO, L. C. Q. **Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil**. Caderno CRH, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221/233, maio/ago. 2010.

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a Educação Básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, 2014.

SALTINI, M. R.; RIBEIRO, V. M. Oportunidades do ensino de língua portuguesa em São Paulo. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 93-116, jun. 2020. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/936>>. Acesso em: 03 maio 2021. DOI:<https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n22020p93a116>

SANTOS, A. A. C. Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002. 152p.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. São Paulo: EDUSP, 2007.

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. Editora Contexto. 2016. 384 p.

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

HISTÓRICO

Submetido: 09 de Mai de 2021.

Aprovado: 11 de Nov de 2022.

Publicado: 07 de Dez de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

FREITAS, J.; RIBEIRO, V. M.; MARCUCCI, F. A produção textual no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza em Contexto de Vulnerabilidade Social. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, eISSN: 2526-9062, 2022.