

# **Gestão do tempo e das aulas de Língua Portuguesa: um estudo de caso sobre a qualidade de oportunidades educacionais em escola de território vulnerável**

(Use of time and Portuguese classes: a case study on educational opportunities in a school vulnerable territory)

**Fernanda Marcucci<sup>1</sup>, Claudia Lemos Vóvio<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

fernandamarcucci@gmail.com, claudiavovio@gmail.com

**Abstract:** This work is part of a in course research “Relations between Schools and Competitive Interdependence Quality of Educational Opportunities” conducted by researchers at the Federal University of São Paulo (Unifesp) and the Centre for Studies and Research in Education, Culture and Community Action (CENPEC). Aims to understand how the Portuguese Language classes are organized by proposing to observe time management (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) and learning objects (SCHNEUWLY, 2009) privileged classes in the third year of a Primary Education School public school of São Paulo. The methodology was qualitative nature observation as the main instrument of Portuguese classes, four classes of the third year of elementary school, corresponding to the end of the literacy cycle were observed, a public school, located in São Miguel Paulista (SP), considered an area of high social vulnerability (ERNICA, BATISTA, 2012). The scientific relevance of this work is in the analysis of pedagogical practices; the interaction between students and teachers, their roles and functions; which objects of teaching (SCHNEUWLY, 2009) are privileged over others and therefore we seek to understand whether these factors are positive or not in learning this particular discipline.

**Keywords:** *Education; Portuguese Language; Vulnerable Territories; Use of Time.*

**Resumo:** Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento “Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”, realizada por pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Visa compreender como são organizadas as aulas de Língua Portuguesa, propondo-se a observar a gestão do tempo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) e os objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) privilegiados nas turmas do terceiro ano Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. A metodologia de cunho qualitativo teve como principal instrumento a observação das aulas de Língua Portuguesa, foram observadas quatro turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, correspondente ao final do ciclo de alfabetização, de uma escola situada em São Miguel Paulista (SP), considerado um território de alta vulnerabilidade social (ERNICA; BATISTA, 2012). A relevância científica deste trabalho localiza-se na análise das práticas pedagógicas; da interação entre alunos e professores, seus papéis e funções; de quais objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) são privilegiados em detrimento de outros e, portanto, buscamos perceber se esses fatores são positivos ou não no aprendizado desta disciplina específica.

**Palavras-chave:** *Educação; Língua Portuguesa; Territórios Vulneráveis; Gestão do Tempo.*

## **Introdução**

Este artigo tem como objeto a gestão do tempo e da aula de Língua Portuguesa em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território vulnerável na cidade de São Paulo. Visa analisar de modo exploratório o que se ensina em Língua Portuguesa em escolas situadas em territórios desfavorecidos vis-à-vis às metas

estabelecidas para esse momento da escolarização (é esperado que as crianças aos oito anos estejam alfabetizadas<sup>1</sup>) e de modo amplo para a Educação Básica (a formação de sujeitos capazes de tomar parte de diversas práticas de uso da linguagem escrita). Elegeu-se esse ciclo do Ensino Fundamental devido aos resultados da educação escolar no que tange ao domínio da língua escrita e ao desenvolvimento de conjunto de capacidades voltadas à leitura e compreensão e à produção de textos nas variadas situações sociais, bem como às dificuldades de atingir as metas estabelecidas, especialmente para crianças de origens desfavorecidas (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002; ROJO, 2009; ÉRNICA, BATISTA, 2012). O *corpus* de análise integra a pesquisa “Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”<sup>2</sup>, em andamento, sob a coordenação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e em colaboração com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Segundo Batista (1997, p. 3), o que se ensina na aula de Português são produtos “de uma visão sobre o fenômeno da língua e do papel do seu ensino numa determinada sociedade”, bem como resultado das condições sob as quais se exerce a prática pedagógica, pautada por uma determinada realidade. Identificar como esses fatores afetam as oportunidades educacionais, obtendo uma visão objetiva, de modo amplo, sobre o processo de escolarização, especificamente, sobre as práticas pedagógicas, os modos de gestão do ensino, os objetos de ensino privilegiados e as formas de interação em sala de aula são fundamentais para encontrar soluções compartilhadas com aqueles que planejam e executam essas práticas, os professores.

Dentre esses elementos que condicionam as práticas pedagógicas no interior da escola, temos como suposto que as oportunidades educacionais são afetadas por fatores que dizem respeito ao território e entorno onde a escola encontra-se. É consensual entre autores como Kaztman (2001), Sant’Anna (2009) e Marques (2010), que a segregação das grandes metrópoles da América Latina e das brasileiras<sup>3</sup> impacta diretamente a qualidade

<sup>1</sup> Após a introdução da Lei n. 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, observa-se que o processo de alfabetização passou a se organizar em tempo maior. De acordo com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), é estipulado que todas as crianças ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental (final do ciclo de alfabetização) e com até oito anos de idade, devem estar alfabetizadas. O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê também que as crianças deverão ser alfabetizadas até, no máximo, o terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

<sup>2</sup> A hipótese é que a interdependência competitiva entre as escolas de territórios vulneráveis afeta de modo negativo as oportunidades educacionais, pois certas escolas sofrem com a “desigualdade”, ou seja, recebem professores com menos experiência e tempo de profissão, além de atenderem também aqueles alunos considerados como “problemas”. É composta por duas dimensões: a quantitativa que prevê a análise dos dados sobre a seleção dos alunos, a movimentação dos professores nestas escolas e também sobre a escolha das famílias pelas escolas de um mesmo território. E a dimensão qualitativa, composta por estudos de caso, que serão feitos em seis escolas da região, com enfoque principalmente nas oportunidades educacionais em Língua Portuguesa para averiguar se esta competitividade e hierarquia entre as instituições também afeta o ensino de língua materna como também a sua qualidade.

<sup>3</sup> “Como é amplamente conhecido, a cidade de São Paulo é marcada por um intenso processo de segregação que data pelo menos do início do século XX (TOLEDO, 2004; LANGENBUCH, 1971; CALDEIRA, 2000). [...] a grande maioria da população migrante se alojou em áreas periféricas, em regiões desassistidas de equipamentos e serviços públicos [...]. A configuração territorial característica de São Paulo é grosseiramente radial e concêntrica, com a maior parte das amenidades e grupos sociais mais ricos localizados no centro, e os grupos mais pobres, em áreas periféricas (MARQUES; TORRES, 2005; BÓGUS; TASCHNER, 1999; PRETECEILLE; CARDOSO, 2008)” (MARQUES, 2010, p. 60).

educacional de seus territórios, especialmente aqueles que concentram maiores taxas de vulnerabilidade social e nos quais segmentos empobrecidos são segregados. Pode-se dizer que a segregação territorial tem efeitos negativos na educação (ÉRNICA; BATISTA, 2012) e conseqüentemente que a escola tem a “função” de, “dada a sua organização institucional, reduzir, pelo menos em parte, os efeitos das diferenças de posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar” (SANT’ANNA, 2009, p. 172), o que é chamado de “efeito escola<sup>4</sup>” (SANT’ANNA, 2009; BROOKE; SOARES, 2008). Do ponto de vista teórico e metodológico, este estudo fundamenta-se em pesquisas voltadas à compreensão da realidade construída por professores e alunos em sala de aula, que se relaciona tanto a fatores externos como internos a essa instituição (aos condicionantes do ambiente escolar e àqueles referidos ao não escolar), bem como àquelas que focalizam a dimensão didática dessas interações<sup>5</sup>.

Neste artigo, apresentamos uma análise exploratória de como são organizadas as aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, localizada em São Miguel Paulista, território vulnerável, que tem sido objeto de estudo por pesquisadores como Érnica e Batista (2012), Carvalho-Silva e Batista (2012), entre outros. Neste trabalho visamos, portanto, a compreender de que forma são organizadas as aulas de língua materna, observando a gestão do tempo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013), os objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) adotados e, por fim, as interações entre os atores (MATÊNCIO, 2001) em sala de aula.

### **Territórios vulneráveis e a qualidade das oportunidades educacionais**

O debate sobre territórios vulneráveis é amplamente tematizado em âmbito nacional e internacional, há uma gama de autores que trabalham sobre essas questões. Para Carvalho-Silva e Batista (2012), esses espaços podem ser caracterizados da seguinte maneira:

[...] tomamos por territórios vulneráveis aqueles espaços criados nas metrópoles pelas desigualdades socioespaciais e que conjugam, [...], localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de baixa renda e escolaridade, implicando [...], segregação socioespacial, bem como reduzido acesso da população a direitos básicos. Essas características têm por consequência a reprodução das desigualdades e da pobreza. (CARVALHO-SILVA; BATISTA, 2012, p. 31)

Com base no excerto, a vulnerabilidade social desses territórios à qual seus moradores estão expostos não é somente da ordem da pobreza, e mesmo que essa dimensão faça parte existem outros fatores, como os citados acima, que contribuem para o agravamento dessa situação. Uma das causas é a falta de equipamentos sociais, além da escola, e a difícil tarefa de acessar tais recursos, pois normalmente estão distantes do local onde residem (MARQUES, 2010; KAZTMAN, 2001). A localização pode favorecer ou não seus moradores, visto que aqueles que estão em lugares privilegiados têm acesso a di-

<sup>4</sup> Entendemos como efeito escola a possibilidade que a escola tem de tentar diminuir as desigualdades socioeconômicas com que os alunos chegam à escola e “igualá-los” de forma que a sua posição social e econômica não afete seu desempenho e aprendizagem (BARBOSA, 2005; SANT’ANNA, 2009).

<sup>5</sup> Cf. Rojo (2007) e Kleiman (1995).

versos bens sociais que não são encontrados em locais de alta vulnerabilidade, como, por exemplo, bibliotecas, teatros, cinemas, hospitais, etc. Segundo Érnica e Batista (2012, p. 642), com base em Bourdieu (1997) e Kowarick (2009), o local onde se habita na metrópole “dá a uns e nega aos outros benefícios de localização – [...]; o prestígio ou o estigma à simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social”.

Aqueles que não podem decidir onde morar, encaminham-se para regiões afastadas, que sobram e que estão mais isoladas do “centro”. De acordo com Bourdieu (1997), há uma correlação entre o espaço físico que ocupamos em determinada cidade ou metrópole, com o capital econômico que temos em mãos, e isso determina geograficamente a disposição de serviços e bens particulares, principalmente os públicos. A consequência disso na vida dos sujeitos é enorme, uma vez que o território pode, portanto, determinar um isolamento de certas famílias e a área de moradia impactaria diretamente a existência deles. Essa ordenação dos espaços a partir de certos grupos sociais acaba por concentrar em certos espaços grupos homogêneos, excluindo, por vezes de modo gradativo, segmentos da população que se diferenciam em termos de capital econômico, social e cultural, o que o autor denomina de “efeitos de lugar”. Consequentemente, aqueles bairros que “acolhem” os habitantes com menor capital econômico, cultural e social são os que possuem menos amparo do Estado e também de instituições privadas. Esse mesmo fenômeno apresentado por Bourdieu (1997) possui outras denominações, que muitas vezes não podem ser tratadas como sinônimos. Segundo Érnica e Batista (2012, p. 642), “as expressões ‘efeito de lugar’ (BOURDIEU, 1997), ‘de segregação’ ou ‘de território’ (MAURIN, 2004), ‘de vizinhança’ (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social”. Apesar de semelhantes, há designações distintas para esse fenômeno, enquanto a literatura francesa utiliza o termo efeito de território, a inglesa usa efeito de vizinhança; tais designações implicam ainda abordagens distintas sobre o mesmo fenômeno, como explica Sant’anna (2009, p. 167, grifo nosso).

Estudiosos da cidade vêm destacando que a segregação residencial leva ao isolamento dos segmentos sociais vulnerabilizados – quer pela economia, quer pelos novos padrões de políticas públicas – e fragiliza os laços de integração social, desencadeando mecanismos sociais de reprodução da pobreza e das desigualdades. Significa dizer, que a segregação leva ao isolamento territorial, e que este afeta as relações dos indivíduos com a sociedade e suas instituições. Morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos fiquem excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando situações de fragilização social, tanto diante do mercado de trabalho, quanto diante da família, da escola e da moradia.

A partir dessas constatações, chega-se à questão elementar: qual a relação entre as oportunidades educacionais das escolas situadas nesses territórios e o território vulnerável? Já há estudos que discutem tais relações e as decorrências dessa temática. Autores como Érnica e Batista (2012) consideram que tais territórios afetam diretamente o desempenho escolar dos alunos em instituições de ensino com entornos vulneráveis, devido ao maior afastamento espaço-social e também à desigualdade que afetam tais lugares, que podem ser de diversos âmbitos, educacional, social e/ou econômica.

Nessa perspectiva, o capital cultural dos familiares dos estudantes seria um elemento a ser considerado no desempenho escolar em regiões cuja vulnerabilidade é de média-alta a muito alta, logo, a escola poderia “controlar” (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) tais efeitos sobre o aprendizado.

En efecto, son las oportunidades educativas y las situaciones pedagógicas las que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la interacción pedagógica en la sala de clases; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo; la disciplina y el clima de aula que genera el profesor tienen una fuerte incidencia, en la efectividad de las escuelas y en el logro de mejores aprendizajes.<sup>6</sup> (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 125)

Em vista disso, percebemos que o território afeta de modo amplo as oportunidades educacionais, porém é a escola que tem a possibilidade de mudar esse quadro, de modo a favorecer a aprendizagem de seus alunos. Martinic, Vergara e Huepe (2013), no trecho acima, dão exemplos de como propiciar melhores resultados por parte dos estudantes; dentre eles estão melhorar a gestão do tempo organizada para o ensino e aprendizagem, atentar-se à disciplina e ao clima da classe e principalmente, aos objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) que são priorizados nas aulas, tendo em vista os currículos nacionais para determinados níveis de ensino.

## Metodologia

O campo da nossa pesquisa é o distrito de São Miguel Paulista, subprefeitura localizada na zona leste da cidade de São Paulo que conta em seu território com mais de 3% da população total do município. É um local em que mais da metade de seus moradores (53,6%) vive em regiões de alta ou muito alta vulnerabilidade, evidenciando sempre índices acima da média paulista e nacional. Podemos citar casos de desemprego na juventude: enquanto São Miguel Paulista tem uma taxa de 23,48%, a cidade de São Paulo não atinge mais que 19%; a gravidez na adolescência também tem um índice mais alto que do município: é 17,13% contra 13,88% de São Paulo, além de possuir 14,68% de domicílios sem rede de esgoto. Indicadores que denotam os problemas sociais que afetam a vida de milhares de habitantes.

Os dados qualitativos, foco deste artigo, foram coletados no ano de 2013, em apenas uma escola municipal situada nessa subprefeitura. Essa escola foi selecionada por fazer parte de uma rede de interdependência entre escolas locais identificada em pesquisa anterior realizada pelo Cenpec, “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo” (ÉRNICA, BATISTA, 2012).

A escola participante desta pesquisa é bastante antiga na região, funcionando desde 1975. Atualmente, opera nos três períodos, no matutino com o Ensino Fundamental I, vespertino no Fundamental II e durante a noite tem a Educação de Jovens e Adultos. São em média 1120 alunos nesses três períodos, com aproximadamente 30 alunos por sala.

<sup>6</sup> Tradução nossa: “De fato, são as oportunidades educativas e as situações pedagógicas as que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, a interação pedagógica nas salas de aula, a pertinência e a relevância dos conteúdos escolares; o uso do tempo; a disciplina e o clima de aula que gera o professor, tem uma forte incidência na efetividade das escolas e no sucesso de melhores aprendizagens” (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 125).



O principal instrumento de coleta de dados foi a observação realizada no ano letivo de 2013, em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, totalizando 10 horas em cada turma, durante duas semanas.

Durante o período, foram registrados treze episódios de ensino de Língua Portuguesa em quatro turmas de terceiro ano. Essas observações foram registradas em protocolos previamente definidos, com grades de observação definidas, com indicadores sobre o tempo empregado no episódio, a distribuição de tarefas e papéis entre professor e alunos, a mobilização de dispositivos didáticos de ensino, a estrutura organizacional da aula e os objetos de ensino selecionados. Tais indicadores foram elaborados a partir das contribuições de Martinic, Vergara e Huepe (2013), Matêncio (2001) e Schneuwly (2009). Desse modo, nos ativemos em categorias como a gestão do tempo de aula; a interação entre professores e alunos, papéis e funções dos atores; os objetos de ensino e dispositivos didáticos utilizados.

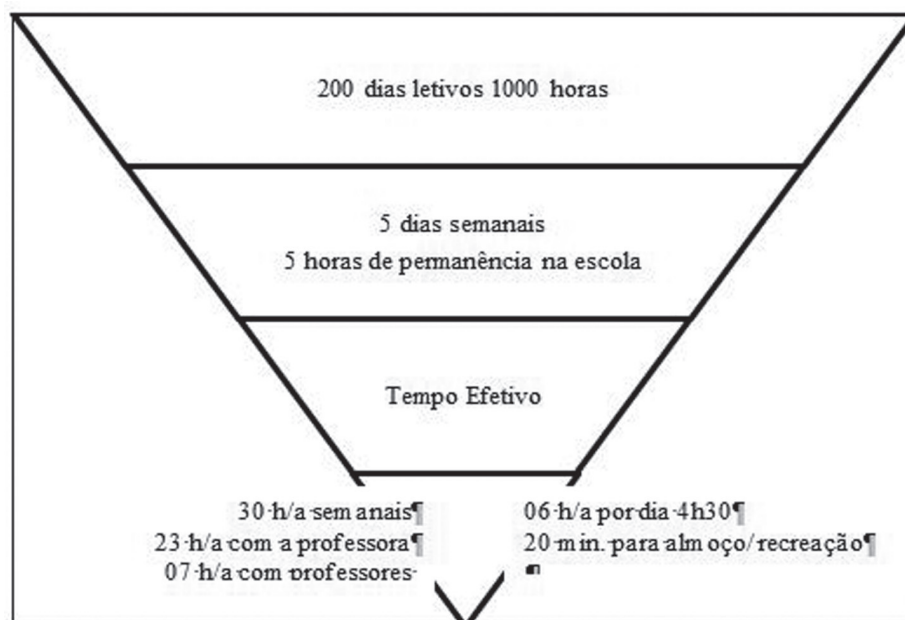
Com base na perspectiva interacionista, a aula foi considerada como um evento interativo, composto por etapas, sequências discursivas definidas por suas funções e temas (objetos de ensino e dispositivos utilizados), modos de enunciar do professor e seus efeitos na aprendizagem (ROJO, 2007; MATÊNCIO, 2001). Esta geralmente organiza-se a partir de uma estrutura constituída por uma abertura, definida como uma abertura sem um foco específico no objeto de estudo, logo caracteriza-se por ser uma entrada que antecede a preparação das atividades do dia, chamada por Matêncio (2001) de “abertura temporal”, desenvolvimento, momento em que alunos realizam tarefas e o professor faz intervenções individuais ou coletivas, e o fechamento, que, do mesmo modo da abertura, é o momento em que se prepara para fechar a aula e fazer uma retomada do que foi visto no dia (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013). O quadro abaixo exemplifica a estrutura da aula, sugerida pelos autores destacados.

**Quadro 1.** Organização de uma aula (MATÊNCIO, 2001)

Abertura	Marco espaço-temporal de abertura da aula		
Desenvolvimento	Atividade	Abertura ou Preparação da atividade	Sequências que marcam a preparação para uma atividade/proposta
	Momento em que se privilegia a função didática da aula	Desenvolvimento da atividade	Sequências que caracterizam um conjunto de tarefas voltadas à função didática da aula
		Fechamento/Encerramento da atividade	Sequências que denotam a conclusão/término da tarefa
Fechamento	Marco espaço-temporal de fechamento da aula		

### Análise

O ciclo escolar para Martinic, Vergara e Huepe (2013), baseados em Metzker (2003), pode ser ilustrado pela forma geométrica de uma pirâmide, porém inversa. “En la base superior se encuentran las unidades macro de tiempo (total de días y horas de clases en el año escolar), en el centro el tiempo asignado a actividades curriculares y en el vértice invertido de la pirámide el tiempo instruccional” (METZKER<sup>7</sup> apud MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 129).



**Figura 1.** Tempo Escolar Efetivo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013; METZKER, 2003)

<sup>7</sup> METZKER, B. *Time and Learning*, 2003. Disponível em: <<http://search.eric.org/ericdc/ED474260.htm>>.

A pirâmide acima representa o tempo oficial seguido nessa escola e expõe, dessa forma, todos os dias letivos durante o ano, quantas horas e quantos dias por semana as crianças permanecem na escola, além dos horários diários dos alunos na instituição e dentro da sala de aula, e, por fim, o tempo efetivo de instrução, ou seja, aquele momento em que os estudantes estão realmente comprometidos com o aprendizado. Para compreender, portanto, como se dá a gestão do tempo nas turmas de 3º ano, calculamos o tempo médio empregado na instrução das crianças (tempo de aula) durante o período de observação, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1.** O Tempo Efetivo das Turmas de 3º ano

Turmas	Tempo Efetivo
Turma A	Tempo médio de aula: 3h34 (-33 min)
	Tempo médio das refeições: 25 min
Turma B	Tempo médio de aula: 3h06 (-32 min)
	Tempo médio das refeições: 29 min
Turma C	Tempo médio de aula: 3h10 (-12 min)
	Tempo médio das refeições: 38 min
Turma D	Tempo médio de aula: 4h15 (-36 min)
	Tempo médio das refeições: 49 min

Na tabela acima temos o tempo médio empregado em dois dias letivos em cada turma. Chama atenção o fato de que o tempo de instrução oficialmente previsto é de quatro horas e meia, e o tempo de instrução efetivamente utilizado no período varia entre três e quatro horas.<sup>8</sup> Constatamos, por exemplo, que na maior parte das turmas há perdas significativas de tempo, que variam entre 32 minutos a 36 minutos, tempo que poderia ser utilizado para aprendizagens importantes para essas crianças de entorno vulnerável. E Martinic, Vergara e Huepe (2013) alertam que há uma relação entre aprendizagem e o tempo de instrução atestada por pesquisas e avaliações do sistema de ensino chileno. A partir dos resultados desses estudos os autores afirmam que quanto mais tempo o aluno estiver em momento de aprendizagem maior é a pontuação em avaliações externas à escola, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).<sup>9</sup> Segundo os autores, no caso do Chile, onde foi recentemente testada a ampliação do tempo escolar, o resultado global foi modesto, porém se visualizados em algumas escolas que já atuam com uma ampliação da jornada escolar há mais de cinco anos, a melhoria nas notas do Simce<sup>10</sup> foi evidente.

À vista disso, é possível pensar se uma ampliação do tempo escolar não poderia ser bem-sucedida no caso das crianças de entornos vulneráveis e que estão na escola durante cinco horas, com tempo de instrução previsto de 4h30. No entanto, a mera am-

<sup>8</sup> É importante alertar que, como as observações foram feitas nos dois últimos meses do último semestre de 2013, algumas salas, como as turmas A, B e C, foram prejudicadas em relação ao tempo, pois em um dos dias observados as crianças saíram mais cedo e não fizeram uma das refeições.

<sup>9</sup> As avaliações do Pisa são feitas a cada três anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Em nosso país, este programa é coordenado pelo Inep e a próxima avaliação de leitura será no ano de 2015 (BRASIL, 2013).

<sup>10</sup> Simce é o sistema de medição da qualidade da educação chilena. Para mais informações sobre este medidor: [www.simce.cl](http://www.simce.cl).



pliação do tempo não resolve o problema da gestão, já que efetivamente os períodos de aula atestados pelas médias acima revelam problemas em seu uso para aprendizagens importantes para os alunos que frequentam essa escola.

Como a unidade de análise deste artigo é a aula de Língua Portuguesa, demos maior atenção aos episódios nos quais essa disciplina escolar era trabalhada e, durante a observação, identificamos treze episódios. No quadro a seguir, podem-se observar a divisão dos episódios entre as turmas, bem como os objetos de ensino focalizados e dispositivos didáticos mobilizados.

**Quadro 2.** Síntese dos episódios de Língua Portuguesa

Turma	Episódios	Objetos de Ensino	Dispositivo Didático	Tempo
A	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero do discurso</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	7 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra</li> <li>• Sílabas e Palavra</li> <li>• Gênero (Tema/Conteúdo)</li> </ul>	Poema (transcrito na lousa) Instrução Escrita (transcrita na lousa) Cópia Leitura Autônoma	1h17
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	5 min
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero (Tema/Conteúdo)</li> </ul>	Texto didático-expositivo (transcrito na lousa) Instrução Escrita (transcrita na lousa) Leitura Autônoma	1h31
B	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	22 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	22 min
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	14 min
C	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra</li> </ul>	Instrução escrita	9 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero</li> </ul>	Livro Instrução Oral Leitura Oral	17 min
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra</li> <li>• Gênero</li> <li>• Palavra</li> </ul>	Prova (ficha escrita) Leitura Autônoma	50 min
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavra</li> </ul>	Instrução Escrita Ficha de Atividade	1h35

D	1	• Gênero (tema/conteúdo)	Instrução Oral Ficha Leitura Autônoma Instrução Escrita (transcrita na lousa)	1h54
	2	• Gênero	Livro Instrução Oral Leitura Oral	15 min

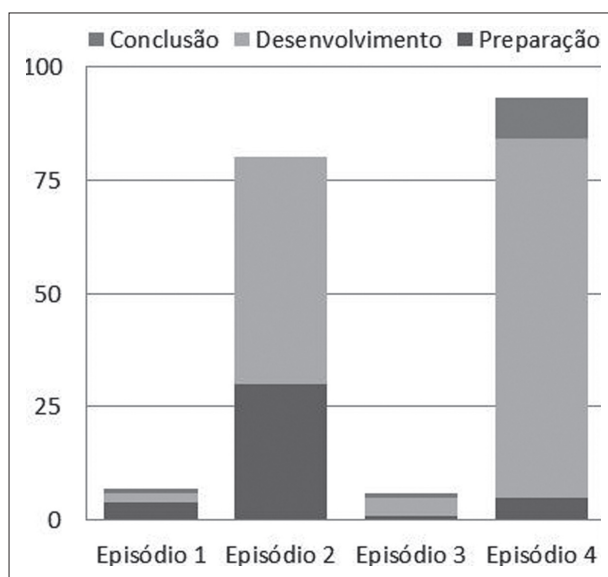
O quadro acima nos faz constatar que o objeto de ensino privilegiado nessas turmas é o gênero do discurso, propondo, na maioria dos episódios, o conhecimento do tema e/ou conteúdo dos gêneros, utilizando o dispositivo didático leitura oral. Poucos são os episódios, nos dois dias observados, que envolvem outros objetos de ensino, como sílaba, letra e palavra e não há nenhum episódio que trabalhe com a produção textual.

A aula é considerada um evento organizado em etapas definidas de acordo com sua função acadêmica, isto é, a favor de promover aprendizagens esperadas (ROJO, 2007; MATÊNCIO, 2001). O desenvolvimento da aula caracteriza-se pela constituição de um conjunto de tarefas, que são usualmente encadeadas por atividades que ocorrem nessa etapa do evento aula. Para que seja possível a presença das atividades na aula, os interactantes precisam sinalizar diversos comportamentos, saberes, valores etc., que devem ser mobilizados para que estes possam se tornar parte da ação. A preparação da atividade antecipa o que deverá ser executado durante o desenvolvimento, para que os alunos possam se preparar, buscar conhecimentos prévios e informações que lhes apoie e os mobilize para gerar comportamentos esperados. O fechamento ou a conclusão das tarefas é o momento que cabe ao professor evidenciar as aprendizagens, sintetizar conhecimentos aprendidos ao longo da aula e relacioná-los com outros vistos anteriormente.

A organização da interação na aula ocorre por movimentos (didático-discursivos) – pelas sinalizações produzidas pelos interactantes na formulação de sua fala –, que direcionam sempre o processo interpretativo e, portanto, interativo e interacional. São essas sinalizações que configuram, passo a passo, *a organização acadêmica* – a referência aos objetos discursivos de ensino/aprendizagem – e *a organização social* – o estabelecimento de lugares e papéis para os interlocutores –, enfim, *a co-construção de sentidos na interação*. (MATÊNCIO, 2001, p. 146)

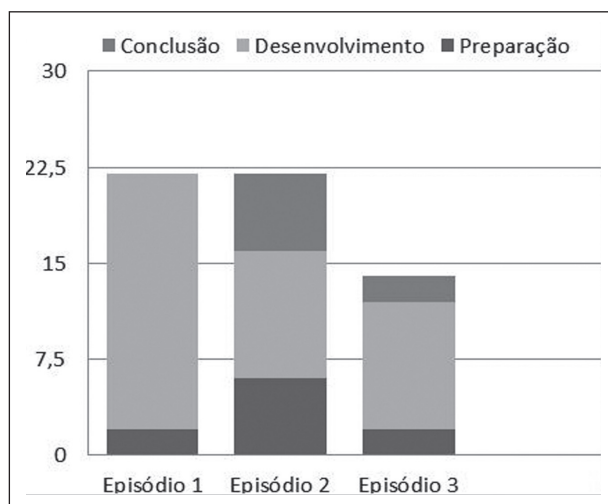
Nos episódios de Língua Portuguesa observados na escola-campo foram analisados o tempo disponibilizado, em cada episódio, para cada uma das etapas/momentos da aula, conforme Matêncio (2001), constituintes do desenvolvimento da aula.

**Gráfico 1.** Organização da aula de Língua Portuguesa da turma A



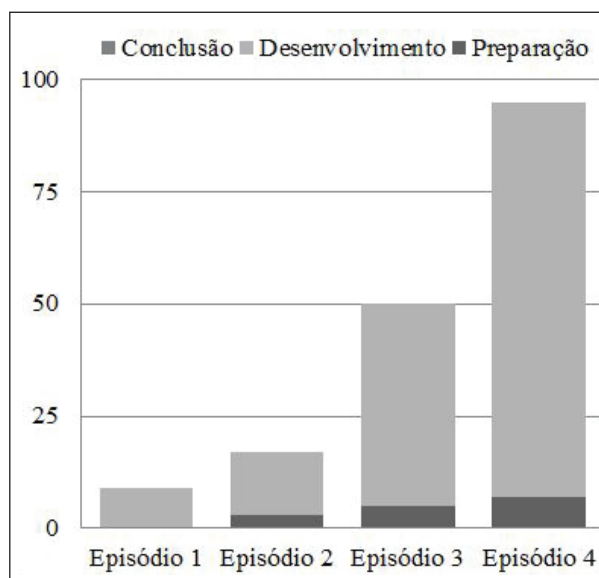
No Gráfico 1 são apresentadas as atividades de Língua Portuguesa da turma A e suas respectivas organizações da aula, o tempo gerido para cada uma das etapas de determinado episódio. Nota-se que a conclusão da atividade, considerada tão importante para autores como Matêncio (2001) e Martinic, Vergara e Huepe (2013), é raro. O maior tempo da atividade é destinado ao desenvolvimento, no entanto também é utilizado um tempo maior para a abertura da atividade, o que denota uma importância menor ao fechamento.

**Gráfico 2.** Organização da aula de Língua Portuguesa da turma B



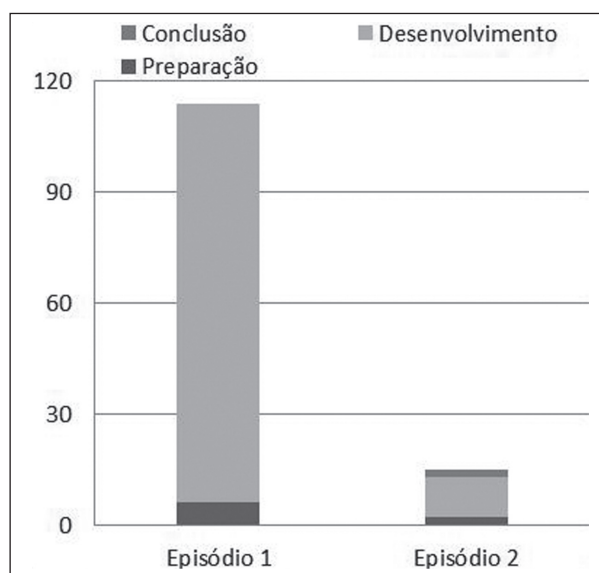
A turma B teve menos episódios de Língua Portuguesa que a turma A e menos tempo de trabalho também, porém, nessa sala, houve um tempo maior de fechamento, fato que não pôde ser visto na outra turma. O desenvolvimento, igualmente, é a parte da atividade que mais ocupa tempo da aula. A abertura ocorreu nos três episódios observados.

**Gráfico 3.** Organização da aula de Língua Portuguesa da turma C



Nessa turma, o fato que mais chama atenção é que em nenhum dos episódios houve fechamento. Levando em consideração o tempo longo dos episódios 2 e 3, o tempo de abertura foi curto. O desenvolvimento, assim como nas outras turmas, ocupou grande parte das atividades.

**Gráfico 4.** Organização da Aula de Língua Portuguesa da Turma D



De todas as turmas, esta foi a sala com menos episódios de Língua Portuguesa, apenas dois, e somente um deles teve um pequeno fechamento, levando em conta o tempo da atividade.

Importante atentar que, em todas as turmas, o tempo gasto com o desenvolvimento foi maior em todos os episódios, mostrando uma atenção especial ao momento em que as crianças estão desenvolvendo as tarefas. Por sua vez, o fechamento foi a parte da aula

que sucedeu em minoria. E a abertura apareceu em alguns episódios, entretanto com um tempo relativamente baixo, no que diz respeito à duração total das atividades.

### **Considerações finais**

Antes de apresentar as conclusões acerca dos resultados mostrados anteriormente, é necessário salientar que esta é uma análise exploratória da organização da aula de Língua Portuguesa dessa escola no ano de 2013. Tais resultados têm nos feito aceder a outras fontes de informação e dados que nos possibilitem compreender tal configuração e suas consequências para o processo de aprendizagem de crianças que se encontram ao final do ciclo de alfabetização e que se encontram em escolas localizadas em territórios vulneráveis.

A primeira constatação diz respeito à seleção de objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009). A partir do quadro organizado dos episódios nota-se a presença permanente do gênero em detrimento de outros objetos de ensino, sempre focando nos gêneros literários e também na familiarização com os livros por parte do alunado. É importante esclarecer que essa leitura oral era predominantemente a primeira atividade do dia e era precedida pela abertura espaço-temporal da aula. Notamos ainda que poucos foram os episódios que destinavam-se à compreensão do funcionamento do sistema de escrita, domínio sobre ortografia, e, em nenhum desses momentos, assistimos a episódios que tratassem da produção textual. Tais constatações nos trazem alguns questionamentos: o ensino de língua materna é reduzido às representações que os professores fazem de seus alunos, em relação ao que eles podem saber e até que ponto podem chegar?; de que modo são selecionados os conteúdos de Língua Portuguesa?; qual o conhecimento que os professores têm acerca dos objetos que serão ensinados?; o entendimento que eles têm a respeito da língua e o seu funcionamento é limitado?

A respeito da organização da aula, Martinic, Vergara e Huepe (2013) indicam a importância do fechamento das atividades e insiste que sem a mesma a atividade não ocorreu de fato, pois esse é o momento de o professor sintetizar e sistematizar o que foi ensinado e trabalhado durante a tarefa realizada. Contudo, em nossas observações, como demonstrado pelos gráficos na análise, esse momento de fechamento é muito raro e só está presente em alguns episódios de ensino de Língua Portuguesa. Quanto à abertura, em muitos casos não há sequências que indicam a preparação das atividades para que os alunos consigam, dessa maneira, buscar outros conhecimentos que lhes apoiem, além de mobilizar comportamentos para executar as tarefas requisitadas. Nas sequências observadas das aulas de Língua Portuguesa, não há especificação do que será feito, impedindo a preparação dos estudantes em relação às tarefas a serem resolvidas (BERNSTEIN, 1984; MATÊNCIO, 2001). Consequentemente, o maior tempo da atividade é gasto no desenvolvimento. Constatamos, então, a falta de equilíbrio entre a gestão do tempo utilizada em cada momento que compõe as aulas de português, segundo a estrutura posta por Matêncio (2001). Nossa hipótese é a de que há problemas no planejamento de atividades e propostas, pois não há um equilíbrio entre as partes que compõem uma aula. Nesse ponto de vista, as crianças que estudam e moram em meios desfavorecidos enfrentam maiores dificuldades na escola, já que nem sempre as práticas escolares estão suficientemente disseminadas e os modos de ação nesses ambientes e as expectativas no processo de interação convergem para os modelos de seu meio ou assemelham-se a eles (BERNSTEIN, 1984).

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. de O. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BELTRÃO, K. I. et al. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea/Ford Foundation, 2005.
- BATISTA, A. A. G. *A aula de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25394/14729>>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, maio 1984. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2014.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. Dossiê: Letramento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br/revista.html](http://www.cedes.unicamp.br/revista.html)>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Escala de desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil e Saeb e Brasil, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CARVALHO-SILVA, H. H.; BATISTA, A. A. G. Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso. *Informes de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/informes-de-pesquisa/informe-de-pesquisa-n-6-esforcos-educativos-de-maes-num-territorio-de-alta-vulnerabilidade-social-um-estudo-de-caso>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288-291.
- MARQUES, E. *Redes sociais, segregação e pobreza*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. The use of time and interactions in the classroom: a case study in Chile. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, p. 123-135, 2013. ISSN 0103-7307.
- MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTE, A. (Org.) *Linguística aplicada: duas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SANT'ANNA, M, J. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M, J. *Cidades, olhares, trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SOARES, J. F.; BROOKE, N. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.