



**HAL**  
open science

## A escolarização como contexto de inserção nos letramentos: um estudo do currículo real em contextos contrastados através de cadernos de alunos

Claire Benveniste, Maíra de Araújo Mamede, Céline Piquée, Marion van Brederode

### ► To cite this version:

Claire Benveniste, Maíra de Araújo Mamede, Céline Piquée, Marion van Brederode. A escolarização como contexto de inserção nos letramentos: um estudo do currículo real em contextos contrastados através de cadernos de alunos. São Paulo em Perspectiva, 2020, 38 (3), pp.1-22. 10.5007/2175-795X.2020.e69997 . hal-03370025

**HAL Id: hal-03370025**

**<https://univ-paris8.hal.science/hal-03370025v1>**

Submitted on 15 Feb 2024


**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Maíra de Araújo Mamede**

Universidade de Paris, França


E-mail: mairamamede@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-1975-4518>

**Claire Benveniste**

Universidade de Paris, França


E-mail: cl.benveniste@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4720-4196>

**Céline Piquée**

Universidade de Rennes II, França


E-mail: cpiquee@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2972-0998>

**Marion van Brederode**

Universidade de Paris, França

E-mail: marionvbd@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-5836-3291>

## A escolarização como contexto de inserção nos letramentos: um estudo do currículo real em contextos contrastados através de cadernos de alunos

**Maíra de Araújo Mamede**

**Claire Benveniste**

**Céline Piquée**

**Marion van Brederode**

### Resumo

Nesta pesquisa coletiva, interessamo-nos pelas adaptações curriculares em escolas socialmente contrastadas (favorecidas e desfavorecidas, em função da localização das escolas) por meio dos cadernos dos alunos do 6º ano. Os conteúdos dos cadernos foram analisados através de um tratamento quantitativo das atividades realizadas, dos textos produzidos e mobilizados, mas também das operações cognitivas solicitadas. Conhecimento, atividades, textos e operações cognitivas são considerados aqui como traços do currículo real objetivados nos cadernos. Essa comparação mostra um desnível nos objetivos de aprendizagem, que podem variar de um tipo de atividade para outro (entre atividades de exercício ou de avaliação, por exemplo), mas que são repetidas e cumulativas, tanto do ponto de vista das potencialidades cognitivas da escrita, que vão da mera cópia à produção de textos, quanto do ponto de vista das operações cognitivas solicitadas. Existem também diferenças significativas no tipo de operação cognitiva solicitada, que varia da simples localização de informações a paletas mais variadas, que incluem operações como a comparação, a elaboração e a problematização. Essas diferenças contribuem para moldar, dentro das classes e de acordo com a origem social do público, os contextos de inserção no letramento, restrito ou amplo, caracterizando um sistema educativo de múltiplas velocidades e que produz assim contextos educacionais diferenciadores.

**Palavras-chave:** Letramento. Currículo. Aprendizagem.

**Recebido em:** 12/11/2019

**Aprovado em:** 17/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e69997>

**Abstract**

**Schooling as a context for inclusion in literacies: a study of the real curriculum in contrasting contexts through students' notebooks**

In this collective research, we focused on curricular adaptations in socially contrasting institutions (privileged and disadvantaged, based on their location) through the notebooks of middle school students. The content of the notebooks was analyzed via a quantitative approach in relation to the activities carried out and knowledge presented, the writings produced and mobilized, but also in relation to the cognitive operations requested. Activities, writing and cognitive operations are considered here as traces of the real curriculum, objectified in the notebooks. Although we highlight nuances between one type of activity to another (between the exercise or evaluation activities for example), this comparison shows a cumulative and recurrent difference in the level of learning objectives, both from the point of view of the cognitive potential of the written word, which ranges from copying to text production and of the type of cognitive operation requested, ranging from simple information retrieval to more varied palettes that include comparison, elaboration and problem building. These differences help to shape, within classes according to the social background of the public, contexts of inclusion in limited or extended literacy, characterizing a multi-level education system, and thus produce differentiating schooling frameworks.

**Keywords:**

Literacy.  
Curriculum.  
Learning.

**Resumé**

**La scolarisation comme contexte d'inserción dans les littératies: une étude du curriculum réel dans des contextes contrastés à travers les cahiers**

Dans cette recherche collective, nous nous sommes intéressés aux adaptations curriculaires dans des établissements socialement contrastés (favorisés et défavorisés, en fonction de leur implantation) à travers les cahiers de collégiens. Le contenu des cahiers a été analysé via un traitement quantitatif par rapport aux activités réalisées, aux écrits produits et mobilisés, mais également par rapport aux opérations de pensée sollicitées. Activités, écrits et opérations de pensées sont ici considérés comme des traces du curriculum réel, objectivé dans les cahiers. Cette comparaison donne à voir une dénivellation des objectifs d'apprentissage, qui peut varier d'un type d'activité à l'autre (entre les activités d'exercice ou d'évaluation par exemple) mais qui se réitère et se cumule, tant du point de vue des potentialités cognitives de l'écrit, qui va de la copie à la production de textes, que des opérations de pensées sollicitées qui vont du simple repérage d'informations à des palettes plus variées qui comprennent la comparaison, l'élaboration et la construction de problèmes. Ces différences contribuent à façonner, au sein de classes en fonction du milieu social du public, des contextes d'inserción dans la littératie restreinte ou étendue, caractérisant un système éducatif à plusieurs vitesses, et produisent ainsi des cadres de scolarisation différenciateurs.

**Mots-clés:**

Littératie.  
Curriculum.  
Apprentissages.

## Introdução

Desde os trabalhos fundadores de Bourdieu (1966), a instituição educativa tem sido confrontada com as suas contradições: embora tenda a se ver como um vetor de transformação social e, sem dúvida, contribua para a mobilidade social de certos indivíduos, ela também (sobretudo) funciona como uma instituição para a preservação da ordem social. De fato, o acesso aos bens culturais através da escola ocorre em benefício das classes sociais favorecidas, mesmo que se possa observar diferenças entre os países. Os sistemas escolares são mais ou menos capazes de compensar as desigualdades iniciais, que são em seguida legitimadas sob a forma de bens escolares (conhecimentos, diplomas) e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. A França parece ser um dos países europeus com pior desempenho neste respeito. Não somente as médias obtidas pelos alunos franceses em avaliações internacionais se situam entre mais as baixas dos países europeus como também as disparidades de desempenho estão entre as mais estreitamente relacionadas com a origem social dos alunos. E verifica-se uma deterioração constante dos resultados dos alunos com pior desempenho (ROCHER, 2008; ROCHER; LE DONNÉ, 2012; OCDE, 2014): os melhores alunos situam-se entre os mais eficientes da Europa, enquanto os alunos mais fracos têm pontuações cada vez mais baixas.

Dentro de um sistema educativo que se pretende republicano e único até ao final do colégio<sup>1</sup> (os alunos têm então 15 anos), esses resultados levam-nos a indagar: a que têm acesso, em termos de bens culturais, sob a forma de aprendizagem escolar, os alunos de diferentes origens sociais? Essa questão emerge em obras anglo-saxônicas sobre o currículo real, entendido como aquilo que é efetivamente oferecido aos alunos como resultado de uma adaptação do programa de ensino em função da composição social do público (FORQUIN, 2008). Que traduções são feitas quando o currículo prescrito é transformado em currículo real? E até que ponto essas transformações podem conduzir a um acesso desigual aos bens culturais que a escola deve distribuir aos alunos de forma igualitária? Diversos autores (ISAMBERT-JAMATI; GROSPIRON, 1984; BONNÉRY, 2007; ROCHEX; CRINON, 2011; BALUTEAU, 2014) contribuíram para a compreensão dos processos de diferenciação socioescolar, entendidos aqui como os processos através dos quais a escola participa da construção das desigualdades de aprendizagem entre os alunos. Ao questionar as exigências cognitivas próprias à cultura escrita do currículo real oferecido pelos professores em função do contexto social da escola, incluímos o nosso trabalho nas pesquisas que procuram compreender o papel da escola na construção das desigualdades sociais de desempenho escolar. O ângulo a partir do qual optamos por investir nesta questão é original tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista metodológico, uma vez que nos interessamos pelas demandas cognitivas próprias à cultura escrita, *littératiées*,<sup>2</sup> com as quais são confrontados os alunos em francês na 6ª série, com base em cadernos

coletados<sup>3</sup> em colégios que recebem majoritariamente públicos socialmente opostos, em função dos bairros em que estão localizados.

Com efeito, na França, como a inscrição escolar dos alunos se realiza a partir de um recorte geográfico pré-estabelecido, observa-se, em alguns casos, uma grande heterogeneidade social do público, com uma grande concentração de famílias muito favorecidas em alguns bairros centrais, ao passo que outros, sobretudo os mais periféricos, apresentam uma grande concentração de famílias de origem popular (BROCCOLICHI *et al.*, 2007). As políticas educativas compensatórias, as chamadas ‘redes de educação prioritária’,<sup>4</sup> são justamente definidas com base nos dados socioeconômicos<sup>5</sup> da população do bairro. Os colégios e as escolas dos bairros com população desfavorecida recebem recursos humanos e materiais suplementares. O sistema de ensino francês é, dessa forma, altamente segregativo, com uma forte especialização social dos estabelecimentos (MERLE, 2012).

A primeira parte do artigo apresenta nossa base teórica, que coloca o letramento no centro do currículo real e nos permite construir nossas questões de pesquisa. A segunda parte detalha a metodologia utilizada para responder a estas questões. Esta metodologia original baseia-se num material que exigiu uma análise que pode ser descrita como híbrida (FILION, 2011), tanto qualitativa como quantitativa. Em seguida, apresentaremos os resultados, tentando articular elementos quantitativos globais com ilustrações qualitativas de diferenças marcantes entre contextos. Já a parte final será dedicada à discussão dos resultados obtidos.

### **A cultura escrita no centro do currículo real**

Nossa abordagem do letramento é inspirada no trabalho pioneiro de Goody e Watt (1963), que destacou o impacto da escrita como tecnologia do intelecto na transformação das práticas sociais. Para estes autores, a invenção da escrita transforma a relação com o mundo e com o real na medida em que libera o pensamento dos limites da oralidade, sobretudo da sua natureza efêmera, tornando possível o seu armazenamento. Uma vez escrito, pode-se voltar a um conteúdo, examiná-lo, completá-lo, compará-lo com outros, etc. Estas potencialidades são a base da descontextualização, no sentido estrito do termo: abstrair um elemento do seu contexto.<sup>6</sup> Segundo os autores, a permanência da escrita tem desempenhado um papel central na transformação das práticas sociais (políticas, jurídicas, etc.), sobretudo das práticas de conhecimento, tanto em termos de produção (ciência) como de transmissão (escola). Com a escrita, o conhecimento abstrato e descontextualizado é potencialmente acessível a qualquer indivíduo que saiba ler.

Esta abordagem dita cognitiva do letramento foi contestada por Street (1993) em um texto que deu origem a uma abordagem dita cultural, segundo a qual seria imprudente estabelecer uma tal dicotomia entre a oralidade e a cultura escrita, e que se concentra nas especificidades das diferentes práticas sociais em que

a escrita está em jogo, para compreender as suas implicações. Ela rejeita assim a ideia de uma grande separação entre a oralidade e a escrita. Por um lado, tem procurado compreender a especificidade das práticas sociais nas culturas orais, sobretudo em termos cognitivos, e, por outro, questionar as diversas práticas sociais como diferentes formas de letramento. Mas a abordagem cultural se construiu estabelecendo outra dicotomia, desta feita com a abordagem cognitiva do letramento, reforçando um certo relativismo cultural, que dificulta levar em conta o potencial cognitivo da escrita como tecnologia do intelecto.

Certamente, as sociedades sem escrita não são sociedades sem pensamento descontextualizado. Seguramente, a escrita não transforma em um passe de mágica as formas de pensar das sociedades e dos indivíduos. No entanto, o uso da palavra escrita permitiu desenvolver modos de pensar que seriam mais dificilmente desenvolvidos sem a possibilidade técnica de armazenamento e a permanência, que depois se difundiram mais amplamente nas sociedades, ainda que essa difusão não tenha sido necessariamente democrática. Scribner e Cole (1981) vão nessa direção quando se interessam pelas diferentes práticas de escrita em função do contexto de aprendizagem e uso da escrita e, acima de tudo, em termos do que tornam cognitivamente possível. Em sua pesquisa entre os Vai na Libéria, eles mostram, por exemplo, que as tarefas silogísticas, que exigem que o indivíduo implemente o pensamento descontextualizado apoiando-se nos mundos discursivos construídos no texto e somente através texto, aparecem entre os indivíduos que foram escolarizados, mas estão ausentes entre os indivíduos que têm práticas de letramento familiar (escrita de cartas), práticas de letramento comerciais ou ainda práticas de letramento religiosas.

É precisamente neste sentido que o trabalho posterior de Goody (2007) evoluiu, quando propôs a distinção entre letramento restrito e amplo. Para o autor, as práticas sociais que permitem utilizar o potencial cognitivo da palavra escrita (como a descontextualização, a análise, a comparação, a síntese, etc.) fazem parte do letramento amplo. A ideia de potencialidade é aqui crucial: o que existe em forma virtual pode (ou não) ser realizado. Essas potencialidades cognitivas não são exclusivas das práticas da linguagem escrita, mas são facilitadas pela tecnologia da escrita. Assim, a palavra escrita pode permitir essas transformações, mas elas só são atualizadas dentro de práticas sociais específicas, de acordo com os usos e componentes da escrita que estão em jogo (REUTER, 2006).

A distinção entre letramento restrito e amplo parece-nos heurística, porque nos permite questionar as práticas de escrita em termos da atualização das potencialidades cognitivas, e nos coloca no centro das questões da democratização escolar. Nossa abordagem do currículo real está baseada em nossas preocupações com a entrada na cultura escrita a um nível infradisciplinar. Não se trata de comparar os conteúdos de conhecimento com os quais os alunos são confrontados, mas de questionar o tipo de exigências cognitivas em relação aos usos da escrita. Tal abordagem dos objetivos escolares é precisamente a que se encontra nas avaliações internacionais Pisa (*Programme for International Student Assessment*).<sup>7</sup>

Não se trata de avaliar nos alunos o domínio de um conjunto específico de conhecimentos, mas sim de compreender as competências de letramento, que são avaliadas não como uma habilidade binária (saber ler X não saber ler), mas como um *continuum*, que vai desde a capacidade de encontrar informações explícitas em um texto à capacidade de fazer inferências baseadas em informações explícitas e implícitas, em diferentes textos (e não necessariamente lineares), para a construção do raciocínio. Essas exigências são, de fato, um desafio para a escola, confrontada atualmente com a democratização qualitativa (em termos de acesso à aprendizagem), além da democratização quantitativa (em termos de acesso à instituição escolar), na medida em que os letramentos familiares são em grande medida socialmente diferenciados e desigualmente rentáveis do ponto de vista escolar (JOIGNEAUX, 2013; BONNÉRY; JOIGNEAUX, 2015).

Nesse contexto, como a escola vai tornar possível (ou não) que todos os alunos desenvolvam competências de letramento? Com que tipo de contexto de letramento, restrito ou amplo, os alunos são realmente confrontados na escola? O novo letramento escolar, que faz parte do letramento amplo, referir-se-ia, por um lado, à natureza dos escritos de trabalho que os alunos irão encontrar e, por outro lado, às exigências intelectuais que ele ao mesmo tempo supõe e constrói (DELARUE-BRETON; BAUTIER, 2015). Nesta pesquisa, a escola é considerada uma instituição que deve supostamente dar aos alunos acesso à cultura escrita (LAHIRE, 1993) e, mais especificamente, aos recursos culturais da escrita (OLSON, 1998). Na sala de aula, esses recursos relacionados ao letramento podem estar presentes tanto na forma oral quanto na escrita. Nossa vontade de comparar quantitativamente o que é proposto aos alunos em termos de letramento e em função do contexto social das escolas nos levou a analisar esses recursos e exigências intelectuais através dos escritos contidos nos cadernos dos alunos. Nossa hipótese é que o caderno apareça como um traço visível de uma parte do currículo real. Veremos abaixo, na metodologia de análise, que nos apoiamos na função de revisão, que deveria ser a do caderno, para permitir rever o que foi feito em classe, mesmo que levemos em consideração que as funções do caderno evoluem, bem como as do livro didático. Este último tem se tornado antes de tudo um suporte para a atividade dos alunos, e não necessariamente um livro que contém o texto do saber de referência (BONNÉRY, 2015).

Assim, nossa pesquisa se propõe continuar a documentar a análise do papel da escola na produção de desigualdades sociais de aprendizagem, no que diz respeito à inserção no letramento. Nosso objetivo é identificar se os modos de entrada no letramento diferem em função dos contextos sociais em que os alunos são escolarizados. E, em caso afirmativo, segundo quais modalidades?

## Metodologia

Pesquisas anteriores sobre a questão são mais frequentemente baseadas em uma abordagem qualitativa, principalmente a partir de observações etnográficas, que fornecem uma melhor compreensão dos processos de construção das desigualdades sociais na aprendizagem (COULANGE, 2012; LAPARRA; MARGOLINAS, 2012; bem como outras pesquisas realizadas no âmbito da rede RESEIDA – *Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages*). O nível de detalhe das análises permite uma compreensão fina dos processos em curso, mas torna mais difícil relacioná-los entre si e compará-los entre contextos diferentes. A metodologia desenvolvida em nossa pesquisa, portanto, teve que atender a uma tripla necessidade: (i) apreender os contextos de inserção no letramento propostos pelos professores, (ii) em contextos sociais institucionais opostos e (iii) compará-los numa base suficientemente ampla para permitir uma certa generalização.

### *Acesso ao contexto de inserção no letramento produzido pelos professores*

Cada vez que os alunos encontram um documento e/ou produzem um texto, as suas competências de letramento são potencialmente mobilizadas e desenvolvidas, simultaneamente. Optamos por apreender o contexto de inserção no letramento produzido pelos professores através dos traços deixados nos cadernos dos alunos. Consideramos que os cadernos contêm vestígios suficientemente densos deste contexto para que o pesquisador o possa apreendê-lo. O 6º ano foi escolhido como o campo de estudo porque aparece tanto em continuidade ao nível primário,<sup>8</sup> no sentido de que os conteúdos e a organização dos cadernos ainda estão principalmente sob a responsabilidade dos professores (CHARTIER; RENARD, 2002), quanto em ruptura. Por exemplo, tomar notas é algo extremamente raro, e, embora possa haver variações nas produções pessoais dos alunos, os professores inserem elementos comuns para permitir aos alunos revisar o que foi visto. Este é o segundo argumento a favor do uso dos cadernos como meio de caracterizar o contexto da inserção no letramento. Se o caderno pode ser usado em sala de aula como suporte para o trabalho dos alunos, deve permitir igualmente que os alunos realizem exercícios ou estudem para uma prova também fora da sala de aula. O caderno deveria, portanto, conter elementos suficientemente tangíveis do que aconteceu na sala de aula para que os alunos possam rever o que foi feito.

Foram selecionados para o estudo cadernos de 32 classes do 6º ano, cujos colégios estão espalhados por mais de 10 das 26 academias<sup>9</sup> da França metropolitana, tanto colégios muito favorecidos (centrais, com alto poder aquisitivo) quanto muito desfavorecidos (periféricos, com baixo poder aquisitivo), nestes últimos unicamente em estabelecimentos identificados como pertencentes a redes de educação prioritária. Tendo em vista o caráter altamente segregativo do sistema de ensino francês, a escolha desses estabelecimentos, localizados em bairros diametralmente opostos do posto de vista das características sociais das famílias dos



alunos, foi uma maneira de acentuar as possíveis diferenças, ainda que em alguns bairros se observe maior heterogeneidade social e, por conseguinte, o público de alunos reflita tal heterogeneidade.

A coleta dos cadernos foi realizada segundo duas modalidades: alguns professores enviaram os cadernos dos seus alunos ao final do 6º ano, e alunos ditos ‘cuidadosos’, ‘aplicados’ e ‘assíduos’ nos forneceram cadernos completos com a totalidade das avaliações. Todas as páginas dos cadernos, incluindo as avaliações, foram digitalizadas. Para cada classe, foi identificado o manual escolar utilizado. A coleta de dados foi realizada entre os anos de 2012 e 2013, de forma que os cadernos coletados correspondem ao programa determinado em 2011 pelo governo.

*Estudar os contextos de inserção em instituições socialmente opostas no 6º ano na disciplina de ensino de francês*

De forma a identificar possíveis diferenças de inserção no letramento de acordo com os contextos sociais das escolas, foram recolhidos cadernos de alunos matriculados em escolas com recrutamento socialmente oposto, escolhidos em função da vizinhança (bairros ‘nobres’, bairros ‘vulneráveis’, etc.). Os cadernos selecionados para o estudo foram recolhidos em 18 estabelecimentos ‘desfavorecidos’ e em 14 ‘favorecidos’. Eles foram coletados durante três anos letivos: 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014.<sup>10</sup> O conteúdo dos cadernos corresponde, portanto, ao programa francês do Boletim Oficial nº 6, de 28 de agosto de 2008, aplicado desde o início do ano letivo de 2009. Optamos por nos concentrar apenas na parte correspondente à sequência ‘contos’, porque é uma parte do programa sistematicamente tratada pelos professores do 6º ano, geralmente no início do ano letivo. E essa presença sistemática facilitava a comparação.

*Objetivar o contexto de inserção no letramento: que codificação do conteúdo dos cadernos?*

Os cadernos foram analisados a fim de objetivar o contexto de inserção no letramento frequentado pelos alunos e produzir dados quantitativos comparáveis de acordo com os contextos sociais das escolas. Desenvolvemos uma metodologia que consiste em ‘quali-quantificação’ dos conteúdos dos cadernos, cujos funcionamento e finalidades descreveremos a seguir.

*Recortar os cadernos em unidades de análise comparáveis*

Os cadernos (ou, por vezes, fichários) correspondem a um conjunto de escritos de alunos, nos quais estão inseridas folhas coladas (ou, no caso dos fichários, sacos plásticos, dentro dos quais eram colocadas folhas avulsas e/ou intercalares). A ausência de uma indicação de tempo nos cadernos não nos permitiu comparar os elementos consignados durante uma hora de aula. Finalmente, procedemos de uma forma comparável à de um pai/mãe ajudando um aluno a realizar seu trabalho fora da sala de aula, quando

reconstrói, a partir dos elementos contidos no caderno, o fio do que aconteceu na sala de aula e a natureza do que os traços mostram como objetivo da atividade. Optamos por um recorte em que os escritos no caderno fossem categorizados de acordo com a atividade dominante, baseada inicialmente na organização-padrão de uma sequência didática atual (atividade de pesquisa ‘desencadeante’, institucionalização do saber ou lição,<sup>11</sup> exercícios e avaliação), até a saturação metodológica da diversidade das atividades encontradas. A essas quatro atividades, adicionamos uma quinta, relacionada à revisão de conteúdos já vistos. Utilizando esse método, construímos 787 unidades analíticas em 32 cadernos, categorizadas em cinco atividades dominantes (revisão, pesquisa, lição, exercícios e avaliação).

Parece-nos importante destacar aqui dois elementos centrais: por um lado, nosso recorte não indica de modo algum o tempo que foi gasto na aula com as atividades cujos vestígios analisamos, por outro lado, não tivemos acesso à dinâmica do trabalho oral feito em sala de aula. No entanto, o nosso objetivo não é relatar a totalidade do que aconteceu na sala de aula, mas sim investigar variações nos contextos de inserção no letramento a que os alunos estão expostos, bem como se essas variações deixam traços nos cadernos de acordo com o contexto social das escolas.

#### *Codificar as dimensões de letramento nas unidades de análise*

Antes de focar diretamente em como objetivamos as dimensões de letramento dentro de cada uma das unidades de análise, identificamos, como explicado acima, para cada uma delas, a atividade principal da qual estudamos os vestígios: revisão, pesquisa, lição, exercício ou avaliação. Para cada unidade de trabalho no capítulo ‘contos’, também identificamos o campo do programa ao qual pertence o conhecimento: gramática, léxico, literatura (‘conto’) ou produção escrita.

Em seguida, a fim de caracterizar as dimensões de letramento presentes em cada uma das unidades de análise, desenvolvemos critérios para levar em conta a natureza dos escritos oferecidos aos estudantes, mas também a exigência cognitiva solicitada, porque a mera exposição dos suportes de letramento não implica necessariamente o desenvolvimento e uso das “modalidades cognitivas e culturais de sua apropriação escolar” (DELARUE-BRETON; BAUTIER, 2015, p. 54). Estes critérios são inspirados em avaliações padronizadas do tipo Pisa, mas igualmente baseados nas pesquisas de abordagem qualitativa que exploraram finamente os procedimentos cognitivos potencialmente problemáticos para os alunos com dificuldade escolar, tendo em vista que a escola frequentemente pressupõe que eles sejam conhecidos por todos os alunos, portanto não são objeto de ensino explícito. Caracterizamos assim a organização semiótica dos documentos utilizados, caso existam, através da contagem e caracterização dos objetos semióticos (textos, tabelas, diagramas e/ou imagens) presentes na unidade, diretamente no caderno, em uma folha colada, e/ou no manual. Observamos se esses objetos eram organizados de forma contínua ou descontínua,

porque esta é uma característica dos documentos particularmente problemática para os alunos que não estão familiarizados com as exigências de letramento escolar amplo (BAUTIER *et al.*, 2012). Também caracterizamos o comprimento dos textos a serem lidos (até 10 linhas, entre 10 linhas e uma página ou ainda textos superiores a uma página), as operações cognitivas solicitadas nas unidades de análise e o tipo de escrita solicitada aos alunos. Para cada uma destas duas últimas categorias, codificamos a presença ou ausência de uma declinação de operações cognitivas ou escrita em função da sua complexidade (no Quadro 1 abaixo, as menos complexas aparecem em itálico, as mais complexas aparecem em negrito).

**Quadro 1** – Apresentação das categorias e dos critérios para caracterizar as unidades de análise

| Descrição da unidade de análise   |   |  | Exigências cognitivas solicitadas e construídas pela unidade de análise   |   |
|---|---|--|---|---|
| Dominante da unidade de análise   | Conteúdo do programa de ensino do francês   | Organização semiótica dos documentos   | Tipos de operação cognitiva solicitados   | Tipo de escrito pedido  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão;</li> <li>- Pesquisa;</li> <li>- Lição;</li> <li>- Exercícios;</li> <li>- Avaliações.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática;</li> <li>- Léxico;</li> <li>- Trabalho sobre o gênero literário <i>conto</i>;</li> <li>- Produção escrita.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de textos;</li> <li>- Número de esquemas;</li> <li>- Números de tabelas;</li> <li>- Números de imagens;</li> <li>- Comprimentos dos textos lidos;</li> <li>- Organização dos documentos (<i>contínua/ descontínua</i>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aplicação</i>;</li> <li>- <i>identificação de informação(ões) explícita(s)</i>;</li> <li>- Relação entre informações explícitas;</li> <li>- Mobilização de informações implícitas;</li> <li>- <b>Classificação</b>;</li> <li>- <b>Elaboração</b>;</li> <li>- <b>Construção de um problema</b>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O escrito corresponde a uma cópia? Se sim, é uma cópia de <i>palavras</i>, frases ou <b>de textos</b>?</li> <li>- O escrito demanda uma produção pessoal? Se sim, trata-se de <i>sublinhar</i>, <i>completar com uma palavra</i>, de redigir várias frases (sem relação entre elas) ou <b>de redigir um texto (com ou sem recurso/fonte)</b>?</li> </ul> |

Fonte: elaborado pelos autores.

É importante salientar que raciocinamos com base no potencial máximo de desenvolvimento de competências de letramento demonstrado pelos traços do trabalho proposto pelos professores nos cadernos. Assim, se uma única pergunta, numa unidade, pede aos alunos que façam uma elaboração, codificamos a presença de um pedido de elaboração. Não nos interessamos pelo modo com o qual os alunos investem o contexto de letramento proposto, porque o que nos interessa, antes de tudo, são as proposições feitas pelos professores: se as atividades oferecidas aos alunos na escola não têm as marcas de uma exigência cognitiva, é muito pouco provável que os alunos a desenvolvam espontaneamente (BAUTIER; GOIGOUX, 2004; BONNÉRY, 2007; ROCHEX; CRINON, 2011; BAUTIER; RAYOU, 2013).

*Quantificar os conteúdos dos cadernos e, em seguida, compará-los sob controle estatístico em função do contexto*

Como começamos a esclarecer acima, foram a acumulação, a coerência e a possível recorrência de características *littératiées* em cada uma das unidades de análise que nos permitiram caracterizar o contexto de inserção no letramento proposto pelos professores. Para tanto, calculamos a porcentagem representada

por cada um dos critérios para descrever as dimensões de letramento utilizadas. Pudemos, portanto, quantificar a parte representada pelos traços de aplicação ou elaboração em cada caderno.<sup>12</sup> Por exemplo, pode-se dizer que 22% das unidades de análise de um caderno fazem parte de um exercício de aplicação, ao passo que elas podem ser de 50% ou mesmo 70% em outros cadernos. Da mesma forma, se apenas 10% das unidades de análise de um caderno dizem respeito a atividades de elaboração, isto pode chegar a 75% em outro caderno.

Uma vez realizado este trabalho em cada caderno, pudemos observar uma certa variedade no conteúdo oferecido aos alunos, então examinamos se a taxa de presença de um determinado item em cada caderno estava relacionada com os contextos sociais em que os alunos são educados. Em termos concretos, como cada caderno é caracterizado por uma proporção deste ou daquele item em suas unidades de análise, comparamos as médias através de uma análise de teste de variância (Anova).<sup>13</sup> Estes resultados serão apresentados a seguir.

## Resultados

### *Análise termo a termo dos contextos de inserção no letramento*

Em primeiro lugar, apresentamos os resultados da comparação dos contextos sem nos preocuparmos com a natureza das atividades subjacentes ou com as relações entre esses itens. Propomos, portanto, uma leitura global dos cadernos, de acordo com três direções tomadas isoladamente: a organização semiótica dos documentos de apoio, os tipos de escritos solicitados e as operações de pensamento solicitadas.

### *Organização semiótica dos documentos-suportes*

O Quadro 2, abaixo, apresenta os resultados da comparação entre os suportes<sup>14</sup> de trabalho dos alunos e permite três constatações. Em primeiro lugar, as tabelas estão presentes num número maior de unidades de análise nos cadernos de classes desfavorecidas do que nos cadernos de classes favorecidas. O oposto é verdadeiro para os diagramas ou esquemas (cf. Figura 1). Em segundo lugar, os alunos em contextos privilegiados encontram mais frequentemente objetos semióticos de natureza diferente em documentos organizados de forma descontínua, potencialmente solicitando e construindo competências analíticas de circulação entre diferentes objetos semióticos heterogêneos e síntese (cf. Figura 1). Em terceiro lugar, há mais textos de menos de 10 linhas em contextos desfavorecidos e mais textos entre 10 linhas e uma página em contextos favorecidos.<sup>15</sup> Os textos com mais de uma página não diferenciam os contextos, porque, de fato, estão muito pouco presentes em ambos.

### **Quadro 2** – Comparação entre os suportes de trabalho dos alunos

| Suportes                               |                      | Contexto de estabelecimento |                        |
|--|----------------------|-----------------------------|------------------------|
|  | Número               | Socialmente desfavorecido   | Socialmente favorecido |
| Objetos semióticos                     | De textos            | ns                          | ns                     |
|  | De tabelas           | +                           | -                      |
|  | De esquemas          | -                           | +                      |
|  | De imagens           | ns                          | ns                     |
| Organização descontínua dos documentos |                      | -                           | +                      |
| Leitura                                | - de 10 linhas       | +                           | -                      |
|  | 10 linhas a 1 página | -                           | +                      |
|  | + de 1 página        | ns                          | ns                     |

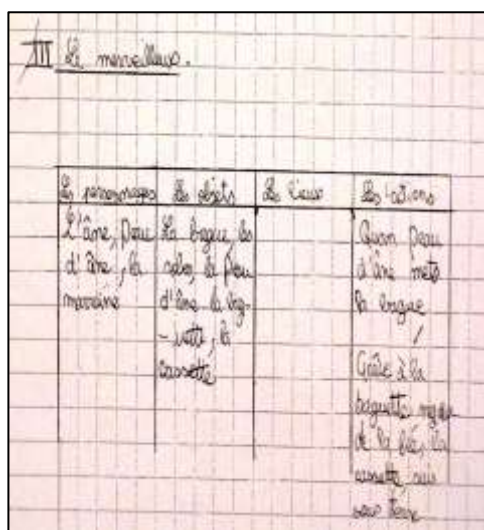
Fonte: elaborado pelos autores.

Legenda: ns: não há diferença significativa;

+ ou -: diferença significativa entre os contextos (positiva +) ou (negativa -).

Leitura: as tabelas estão presentes num número maior de unidades de análise nos cadernos de classes desfavorecidas do que nos cadernos de classes favorecidas.

**Figura 1** – Dois traços escritos sobre o conto em um contexto desfavorecido (na forma de uma tabela, à esquerda) e em um contexto favorecido (contendo uma tabela e um diagrama, à direita)



Fonte: acervo particular dos autores.

O vestígio<sup>16</sup> escrito à direita, extraído de um caderno de um contexto favorecido, contém uma tabela, ainda que elas sejam mais frequentes em contextos desfavorecidos, mas escolhemos este extrato porque a presença conjunta de uma tabela e de um diagrama (que reproduz parcialmente a informação na tabela) também ilustra que um documento pode ser organizado de forma descontínua, através da mistura entre diferentes tipos de objetos semióticos. Esta organização descontínua é mais frequente em contextos privilegiados e faz parte do que chamamos de um regime alto de inserção no letramento, porque ele solicita e constrói habilidades *littératiées* de alto nível: os alunos devem entender a organização do diagrama, o significado das setas e da circulação no diagrama, que refletem a estrutura do conto, bem como que as

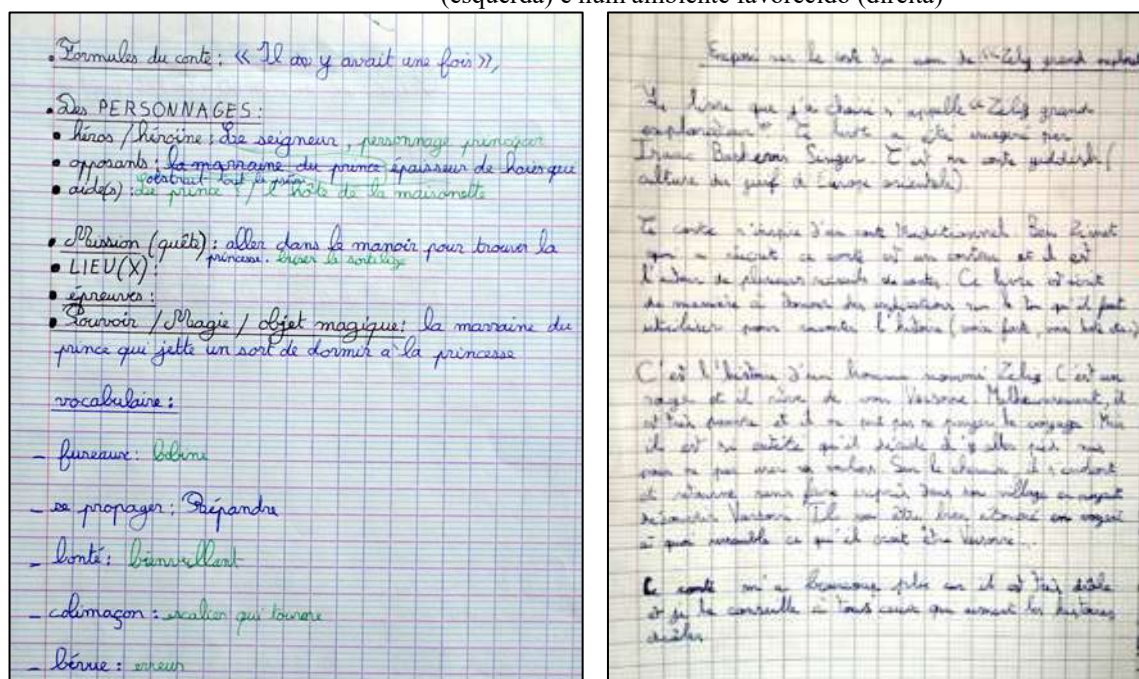
ideias que a tabela apresenta não são as mesmas do diagrama (personagens principais e secundários; personagens que ajudam ou se opõem), mas estão relacionadas, em parte, aos mesmos elementos (os nomes dos personagens) que serão incluídos no diagrama.

Essa primeira ilustração nos permite também voltar à nossa abordagem metodológica, que torna possível mostrar as diferenças estatisticamente significativas em relação aos contextos onde os cadernos foram coletados. Assim, mesmo que encontremos exemplos semelhantes nos dois tipos de estabelecimento (como no caso acima, no tocante à presença de tabelas nos dois exemplos) e mesmo que encontremos exemplos diferentes dentro do mesmo contexto, é antes de tudo a presença mais frequente dessas características associada estatisticamente a um ou a outro contexto o que nos interessa. Essas diferenças estatisticamente significativas nos permitem validar a ideia da reiteração da frequência pelos alunos de modalidades, documentos, usos, componentes e práticas escritas em função do contexto da sua escola, ainda que outras modalidades possam existir nestes contextos de forma minoritária.

## Tipos de escritos

A análise dos tipos de escritos (cópia *versus* produção pessoal; produção de frases ou textos, etc.) revela apenas uma diferença significativa: de todos os tipos de unidades combinadas (revisão, pesquisa, lição, exercícios, avaliação – cf. Quadro 1), há mais produções textuais, principalmente sem recursos, em contextos favorecidos. Veremos, nos resultados seguintes, que estas diferenças estão mais precisamente localizadas em algumas unidades, e não em outras (voltaremos à interpretação de tal resultado mais tarde).

**Figura 2** – Dois extratos contrastantes sobre o tipo de escrita solicitada no estudo de um conto, num ambiente desfavorecido (esquerda) e num ambiente favorecido (direita)



Fonte: acervo particular dos autores.

Nestes dois extratos, os tipos de escritos solicitados diferem radicalmente. À esquerda, o extrato de um caderno num contexto desfavorecido apresenta o registo escrito do estudo de uma história sob a forma de palavras a completar pelo aluno (posteriormente corrigido em verde). À direita, num contexto privilegiado, o aluno deve escrever um texto de vários parágrafos, para preparar uma apresentação oral ulterior sobre uma história lida de forma independente. Aqui, o tipo de escrita está ligado às operações solicitadas pelas duas atividades: em um caso, é pedido ao aluno que aplique o conhecimento adquirido sobre a estrutura da história (completar com palavras pode, portanto, ser suficiente); e no outro, que elabore um longo discurso sobre um texto, para expressar uma interpretação. Estas diferenças entre as operações de pensamento solicitadas nos diferentes contextos são detalhadas em seguida.

### *Operações cognitivas solicitadas*

O Quadro 3 apresenta os resultados da comparação entre as operações cognitivas solicitadas durante as atividades propostas aos alunos. Em primeiro lugar, não se pode dizer que existem diferenças na busca por informações explícitas, na relação entre informações explícitas ou no uso de inferências. Os alunos podem ser mais ou menos solicitados nestes aspectos, mas isto não está relacionado com o contexto da escola. Por outro lado, as atividades que solicitam operações de aplicação estão mais presentes nos contextos desfavorecidos, ao passo que aquelas que solicitam operações de classificação ou elaboração estão mais presentes nos contextos favorecidos.

**Quadro 3** – Comparação entre as operações cognitivas solicitadas

| Operação                          | Contexto de estabelecimento |                        |
|-----------------------------------|-----------------------------|------------------------|
|                                   | Socialmente desfavorecido   | Socialmente favorecido |
| Aplicação                         | +                           | -                      |
| Procura de informações explícitas | ns                          | ns                     |
| Relação de informações explícitas | ns                          | ns                     |
| Recurso a inferências             | ns                          | ns                     |
| Classificação/categorização       | -                           | +                      |
| Elaboração                        | -                           | +                      |

Fonte: elaborado pelos autores.

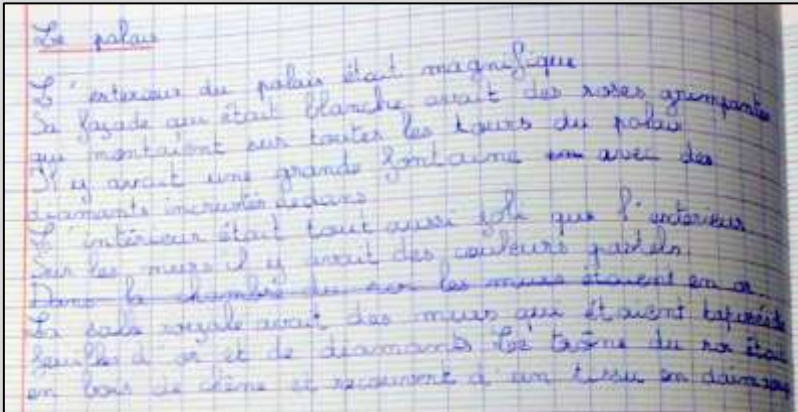
Legenda: ns: não há diferença significativa;

+ ou -: diferença significativa entre os contextos (positiva +) ou (negativa -).

Leitura: As atividades que exigem operações de classificação estão presentes em um número maior de unidades de análise nos cadernos de classes favorecidas do que nos cadernos de classes desfavorecidas.

Abaixo, apresentamos dois trechos de cadernos contrastantes, para ilustrar essas diferenças:

**Quadro 4** – Dois trechos contrastantes das operações cognitivas solicitadas durante um capítulo de gramática sobre adjuntos adnominais, em contexto desfavorecido (superior) e em contexto favorecido (inferior)

| <p><b>Enunciado</b><br/>(contexto desfavorecido)</p> <p>Preencha a tabela a partir de um texto, no qual os adjuntos adnominais foram destacados em negrito.</p>   | <table border="1"> <thead> <tr> <th>NOM</th> <th>EXPANSION</th> <th>NATURE DE L'EXPANSION</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Chambre</td> <td>VERTE</td> <td rowspan="4">} adjectif qualificatif</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Fleur</td> <td>FLERICE</td> </tr> <tr> <td>ORCHIDEEUSE</td> </tr> <tr> <td>Soleil</td> <td>LUMINEUX</td> </tr> <tr> <td>Rose</td> <td>FIERE</td> <td rowspan="2">} groupe propositionnel</td> </tr> <tr> <td>Planète</td> <td>du Petit Ben</td> </tr> <tr> <td>Brindille</td> <td>qui ne ressemble pas à d'autres</td> <td>} Proposition subordonnée relative</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Épines</td> <td>MINUSCULES</td> <td rowspan="2">} A<sub>1</sub></td> </tr> <tr> <td>INOFFENSIVES</td> </tr> </tbody> </table> | NOM                                | EXPANSION | NATURE DE L'EXPANSION | Chambre | VERTE | } adjectif qualificatif | Fleur | FLERICE | ORCHIDEEUSE | Soleil | LUMINEUX | Rose | FIERE | } groupe propositionnel | Planète | du Petit Ben | Brindille | qui ne ressemble pas à d'autres | } Proposition subordonnée relative | Épines | MINUSCULES | } A <sub>1</sub> | INOFFENSIVES |
|---|--|------------------------------------|-----------|-----------------------|---------|-------|-------------------------|-------|---------|-------------|--------|----------|------|-------|-------------------------|---------|--------------|-----------|---------------------------------|------------------------------------|--------|------------|------------------|--------------|
| NOM   | EXPANSION  | NATURE DE L'EXPANSION              |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Chambre   | VERTE  | } adjectif qualificatif            |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Fleur   | FLERICE  |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
|   | ORCHIDEEUSE  |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Soleil  | LUMINEUX   |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Rose  | FIERE  | } groupe propositionnel            |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Planète   | du Petit Ben   |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Brindille   | qui ne ressemble pas à d'autres  | } Proposition subordonnée relative |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| Épines  | MINUSCULES   | } A <sub>1</sub>                   |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
|   | INOFFENSIVES   |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |
| <p><b>Enunciado</b><br/>(contexto favorecido)</p> <p>Escreva um texto sobre um lugar, personagem ou objeto usando diferentes tipos de adjuntos adnominais para construir gradualmente um sentimento sobre esse lugar, objeto ou personagem.</p> |  <p><u>Le palais</u></p> <p>L'intérieur du palais était magnifique. Sa façade qui était blanche avait des roses gracieuses qui montaient sur toutes les hauteurs du palais. Il y avait une grande fontaine au milieu des escaliers incrustés de pierres.</p> <p>L'intérieur était tout aussi joli que l'extérieur. Sur les murs il y avait des peintures parfaites. Dans la chambre au rez-de-chaussée les meubles étaient en or. La salle royale avait des murs qui étaient tapissés de velours de soie et de diamants. Les tentes de soie étaient en bois de chêne et ornées d'un tissu en dentelle.</p>  |                                    |           |                       |         |       |                         |       |         |             |        |          |      |       |                         |         |              |           |                                 |                                    |        |            |                  |              |

Fonte: elaborado pelos autores. Imagens do acervo particular dos autores.

Novamente, aqui, os dois trechos ilustram a ligação entre o tipo de escrita e as operações cognitivas solicitadas. Desta vez, focamo-nos nas operações de pensamentos solicitadas, que diferem da seguinte maneira:

- em contextos desfavorecidos, este é um exercício de aplicação gramatical em que os alunos devem preencher uma tabela com palavras que retomam adjuntos adnominais retirados de um texto e depois indicar a sua natureza (adjetivo qualificativo, grupo proposicional, frase relativa subordinada). A lição está localizada um pouco antes no caderno e, portanto, é um exercício de aplicação do que foi aprendido anteriormente, a fim de distinguir os diferentes tipos de qualificativos dos substantivos
- em contextos privilegiados, é também um exercício sobre os adjuntos adnominais, mas os alunos devem escrever um texto sobre um lugar, um personagem ou um objeto (aqui o aluno escolheu um lugar: um palácio) de sua escolha, em cuja descrição devem usar adjuntos adnominais para construir uma impressão no leitor. Aqui, o aluno descreve um suntuoso palácio, tentando impressionar o



leitor, a fim de despertar sua admiração e, para tanto, deve interpretar os efeitos produzidos pelos adjuntos adnominais que escolhe para elaborar seu texto.

Esses dois documentos ilustram diferenças nas operações cognitivas solicitadas por atividades propostas por professores em escolas com contextos sociais opostos. Detalhamos aqui os resultados que demonstram as diferenças entre as três dimensões consideradas de maneira isolada e, na próxima seção, veremos como essas diferenças se acumulam e se organizam em torno de configurações específicas.

### *Acúmulo e contextualização das diferenças*

A partir das análises anteriores, podemos ver que, em geral e ao longo dos cadernos, os contextos desfavorecidos são caracterizados por mais tabelas, leituras de menos de 10 linhas e exercícios de aplicação, enquanto os contextos favorecidos apresentam mais diagramas, documentos organizados de forma descontínua, textos entre 10 linhas e uma página, produção de texto, operações de classificação/categorização e elaboração. Mas, tomadas de forma independente e sem considerar o tipo de unidades de análise (revisão, pesquisa, lição, exercício ou avaliação) em que esses itens aparecem, as diferenças reveladas não mostram sua articulação, seu potencial cumulativo. Em outras palavras, estas diferenças aparecem espalhadas pelos cadernos ou estão estruturadas em torno de lógicas relacionadas à natureza das atividades realizadas com os alunos?

Na sequência destes resultados iniciais, realizamos análises multivariadas, para explorar a ideia de que, para além de uma comparação componente por componente do contexto de letramento, o nosso trabalho poderia caracterizar variações nas configurações destes diferentes componentes de acordo com os contextos sociais das escolas. Para organizar estas novas análises, primeiro procuramos identificar dentro de cada tipo de unidade de análise e, em seguida, de cada dominante, se havia alguma configuração de perfis-tipos de cadernos em relação aos itens que nos interessavam: os tipos de suportes e ferramentas semióticas, as operações cognitivas solicitadas pelas atividades e os tipos de escritos propostos. Numa segunda etapa, examinamos se os cadernos pertencentes às categorias favorecida ou desfavorecida mantinham uma certa proximidade com os perfis identificados.

Seria demasiado longo e fastidioso para o leitor detalhar aqui todas as análises intermediárias. Propomos que nos concentremos nas diferenças mais significativas. Gostaríamos de salientar aqui que as atividades relacionadas com o léxico ou a produção de texto não foram objeto destas análises estatísticas porque o número de unidades de análise era demasiado reduzido, dado que em si mesmo é um resultado importante, pois essas atividades são minoritárias, independentemente do contexto. No entanto, vale salientar que, mesmo em pequenas proporções, as atividades do léxico são significativamente mais

frequentes em contextos desfavorecidos do que em contextos favorecidos, o que pode ser interpretado como uma reação dos professores ao que eles percebem como dificuldade dos alunos nesse tipo de contexto.

Dois temas dominantes do programa de francês não revelam qualquer diferenciação relacionada ao contexto da escola. Trata-se da gramática e do estudo de texto. A questão aqui não é dizer que todos os cadernos são semelhantes, mas simplesmente notar que, quanto a esses dois temas, as diferenças observadas nos cadernos estão provavelmente relacionadas com outros fatores. As diferenças encontram-se sobretudo nas unidades de exercícios e de avaliação e, em menor medida, nas atividades de pesquisa.

No que diz respeito às atividades de pesquisa, é em termos de tipos de escrita que podem ser observadas as principais diferenças entre as instituições, em função dos contextos sociais. Foram identificados quatro perfis:

- cadernos que alternam atividades de copiar, completar ou escrever, sejam frases ou textos;
- cadernos que enfatizam a palavra (copiar ou completar);
- cadernos que se concentram na frase (copiar ou escrever);
- cadernos que se concentram na atividade de escrever textos.

É neste último perfil que as diferenças aparecem: em atividades de pesquisa, os cadernos em contextos desfavorecidos mostram significativamente menos unidades de produção de texto. De maneira geral, as atividades de pesquisa são mais exigentes em contextos favorecidos do que em contextos desfavorecidos.

No que diz respeito aos exercícios de fixação, podem ser observadas diferenças tanto em termos de suporte semiótico e ferramentas como nas operações cognitivas solicitadas e nos tipos de escrita solicitados. Em resumo, podemos ver que, nos exercícios de contextos favorecidos, os documentos se caracterizam por uma maior ênfase nos diagramas e por uma organização descontínua (BAUTIER *et al.*, 2012). Nos exercícios propostos em contextos desfavorecidos, os escritos pedidos aos alunos limitam-se mais frequentemente à cópia de palavras ou a atividades em que se deve completar frases com palavras.

No entanto, observamos que esses exercícios em contextos desfavorecidos incluem regularmente uma ou duas perguntas intelectualmente mais exigentes somente ao final da atividade. Mas todos os alunos fazem esses exercícios ou apenas os melhores alunos dessas turmas realizam os exercícios mais exigentes, que aparecem no final? Nossa opção metodológica de identificar a presença de operações de pensamento, mesmo que apareçam apenas uma vez em uma unidade de análise, pode de fato explicar esse resultado: analisamos o currículo real proposto aos alunos, e não o que eles realmente realizam. Os índices que tiramos dos cadernos mostram, entretanto, que esses últimos exercícios ou perguntas não são sistematicamente corrigidos, de modo que podemos inferir que nem sempre se espera que os alunos os façam.

No que diz respeito às avaliações, há igualmente uma preponderância de esquemas e objetos semióticos organizados de forma descontínua nos cadernos de contextos favorecidos. As avaliações em

contextos favorecidos se concentram em atividades que envolvem um questionamento ou uma intenção de problematização e são caracterizadas por uma presença maior de operações cognitivas envolvendo a relação entre várias informações, a busca de informações explícitas e implícitas, bem como elaborações e classificações. Ainda em contextos favorecidos, as avaliações apresentam mais frequentemente ditados ou textos escritos com ajuda de recursos, ao passo que, nos contextos desfavorecidos, há maior representação de atividades que consistem em completar com palavras, caracterizadas por uma presença maior de operações de aplicação.

Podemos ver, a partir desses resultados, que as diferenças entre os contextos são maiores nas avaliações com a presença de competências de maior dificuldade em contextos favorecidos, sem que esses requisitos intelectuais tenham sido trabalhados de maneira sistemática no exercício. No entanto, as escolas ditas ‘privilegiadas’, por vezes, acolhem uma proporção significativa de alunos com dificuldades, na maioria das vezes oriundos de classes menos favorecidas. Este resultado, portanto, levanta questões sobre a construção de desigualdades sociais na aprendizagem em um contexto privilegiado: se as operações cognitivas solicitadas e construídas pelos exercícios não são tão exigentes quanto as que são solicitadas na avaliação, as competências avaliadas no final da sequência de ensino devem supostamente ser construídas na escola ou são o resultado da socialização dos alunos fora da escola?

Em termos de construção das desigualdades de aprendizagem, as diferenças observadas entre os domínios e as unidades de trabalho nos parecem reveladoras de modalidades diferentes, segundo a composição social das escolas, o que poderia potencialmente levar a aprendizagens diferenciadas entre os alunos dessas escolas: regime menor e regime maior de letramento (BAUTIER; RAYOU, 2013), segundo os tipos de escrita e as operações cognitivas solicitadas.

## **Conclusão/Discussão**

Etimologicamente, currículo significa o ato de correr, o percurso. O termo é usado em educação para se referir ao corpo de conhecimentos que compõem o programa de ensino. Sua tradução em currículo real é uma chave importante para a compreensão das desigualdades de aprendizagem. Os cadernos dos alunos oferecem uma maneira de capturar a furtividade dessa corrida real, de congelá-la através das fotografias, das unidades-vestígios gravadas através da escrita. Os cadernos fixam, objetivam e possibilitam manter em presença vestígios desse caminho cognitivo proposto, mesmo que, é claro, não registrem tudo o que acontece na aula. Encontramos aqui as características inerentes à escrita destacadas por Goody (2007): a escrita permite o armazenamento e acumulação de conteúdo, a fixação de palavras e sua objetivação. Estas características são essenciais para a pesquisa científica: trabalhar com dados objetiváveis, analisá-los, compará-los, para ganhar em inteligibilidade da realidade, colocando-a à distância. Parece paradoxal que os cadernos dos alunos não tenham sido frequentemente objetos de pesquisas em educação (CHARTIER;

RENARD, 2002; CHARTIER, 2003), embora possam ajudar a captar elementos essenciais do que acontece em sala de aula. Nossa pesquisa respalda a ideia inicial de que eles constituem um material importante, que torna possível objetivar os contextos de inserção no letramento que os alunos são levados a frequentar e abre o acesso a práticas de ensino em uma perspectiva longa e comparativa.

Com base numa análise global das unidades, certas características dos cadernos validam a hipótese de diferentes modos de entrada no letramento, de acordo com os contextos sociais das instituições: regime menor em contexto desfavorecido e regime maior em contexto privilegiado. A principal contribuição de nossa abordagem é mostrar que essas maneiras de fazer com a escrita acontecem repetidamente e têm um funcionamento sistêmico. Em outras palavras, dependendo do contexto da escolaridade, os alunos são confrontados com diferentes formas de lidar com a escrita (em regime menor ou maior), que se acumulam e configuram diferentes contextos para a inserção no letramento: restrito ou amplo. No modo de letramento restrito, a escrita permite cumprir o que é esperado (identificar informação num texto, encontrar a resposta certa, completar com a palavra certa, introduzir palavras nas caixas certas da tabela, aplicar procedimento esperado, etc.). No modo de letramento amplo, a escrita permite comparar, relacionar diferentes textos e documentos, escrever textos, em suma, a escrita permite construir o (próprio) pensamento. Tudo acontece como se tivéssemos, de um lado, uma escrita como finalidade em si mesma e, de outro, uma escrita como instrumento, vetor de construção do pensamento.

Esses modos de inserção no letramento são, portanto, potencialmente diferenciadores, na medida em que não socializam aos alunos os mesmos usos, componentes e práticas da escrita, para retomar Reuter (2006). Estas configurações podem, sem dúvida, contribuir, em parte, para o aumento das diferenças de desempenho entre os alunos: no letramento amplo, os alunos mais favorecidos socialmente têm acesso a contextos de inserção mais capazes de levá-los a se familiarizar com os recursos culturais da palavra escrita (OLSON, 1998), em particular com os recursos cognitivos, ao passo que os alunos que mais precisam da escola para isso são confrontados com contextos de inserção no letramento com menores potencialidades.

Trabalhar com dados de contextos socialmente opostos, extremos, pode ter ajudado a fortalecer as linhas de divisão entre contextos de inserção no letramento, restrito e amplo. É surpreendente, porém, vê-los marcados desde o início do ensino secundário, quando os alunos têm apenas 12 anos de idade. É fácil imaginar que a distância aumenta à medida que a escolaridade avança, ainda que seja bastante plausível que, em escolas socialmente mistas, as modalidades de práticas de escrita sejam mais heterogêneas. Seria também interessante analisá-los para compreender como é que os professores fazem quando confrontados com uma maior heterogeneidade dos alunos.

Esta observação leva-nos a uma consideração final, essencial do ponto de vista epistemológico. Como temos indicado, as correlações que estabelecemos mostram padrões recorrentes de vestígios em cadernos, de acordo com o contexto da escolaridade. Elas mostram diferentes regimes de inserção no

letramento, de acordo com as características sociais das instituições. No entanto, não é possível definir o que leva os professores a propor esses diferentes regimes aos seus alunos. Só podemos emitir algumas hipóteses explicativas. Em primeiro lugar, as diferenças objetivas nos cadernos são consequência da adaptação dos professores ao nível (observado ou pressuposto) dos seus alunos? Ou os professores em escolas socialmente mais privilegiadas gastam mais tempo ensinando e levando seus alunos a aprender e podem então exigir que eles se insiram gradualmente em um letramento mais amplo? Uma segunda hipótese é que, na França, os professores menos experientes se encontram principalmente nas escolas desfavorecidas: estas modalidades de práticas de aprendizagem do letramento diferenciadas e potencialmente diferenciadoras estariam então ligadas a um posicionamento diferente dos professores, explicado por seu estágio de desenvolvimento profissional?

Sem dúvida, estas diferentes hipóteses explicativas combinam-se entre si. Mas deve-se notar que o caderno aparece, paradoxalmente, quase como um objeto impensável dentro de uma instituição baseada na cultura escrita, como um objeto secundário nas práticas de ensino. Nós usamos secundário aqui no sentido de menor: o caderno é acima de tudo uma consequência das práticas de ensino, quase um efeito colateral. O caderno não parece ser pensado a partir do paradigma segundo o qual as práticas docente são um trabalho eminentemente focado na inserção dos alunos no letramento.

---

## Notas

<sup>1</sup> O colégio, no sistema francês, equivale às séries finais do ensino fundamental no Brasil.

<sup>2</sup> Em francês, *littératie*, um neologismo mais próximo da forma inglesa *literacy*, termo utilizado para designar o letramento. Sua adjetivação dá origem aos termos *littératié* e *littératiée*, na forma feminina, usados para designar aquilo que se refere ao letramento (ou à cultura escrita). Sua tradução para o português a partir do termo letramento seria 'letrado', mas preferimos não a utilizar, tendo em vista a possível confusão semântica com o sentido comum da palavra, como sinônimo de culto, cultivado. Assim, quando não for possível transformar a frase para manter o sentido do texto original, utilizaremos o termo em francês.

<sup>3</sup> Por vezes, foram também coletados fichários. Utilizaremos aqui o termo genérico 'cadernos' para nos referir aos dois tipos de suporte, uma vez que não fizemos distinção entre eles na análise, embora materialmente a mobilidade inerente aos fichários aumente a complexidade da análise, na medida em que é mais difícil traçar a linearidade temporal dos escritos. Em alguns casos, os cadernos eram igualmente organizados a partir de subdivisões, seguindo a lógica intercalar própria aos fichários. Optamos por centrar nosso olhar sobre o conteúdo dos suportes, mesmo considerando sua dimensão material importante, para poder apreender as práticas de letramento em função dos usos da escrita.

<sup>4</sup> *Réseaux d'éducation prioritaire* (REP).

<sup>5</sup> Categoria socioprofissional dos pais, taxa de desemprego observada no bairro, taxa de escolaridade dos jovens com mais de 15 anos, e a renda média por domicílio.

<sup>6</sup> A importância dada a descontextualização refere-se aqui à necessidade, para aquele que escreve, de fazer uso das palavras para transmitir o conteúdo desejado. O escritor busca fornecer ao leitor, através do texto, os elementos que ele julga necessários à sua compreensão. O leitor, por sua vez, apoia-se nesses elementos para reconstruir o contexto, trabalho compreensivo, passível de ser completado por outros elementos do contexto de produção do texto que o leitor pode buscar além do texto em si. Os dois movimentos, descontextualização e (re)contextualização, estão na base do diálogo entre escritor e leitor, como uma meta a ser atingida, mesmo que nunca seja possível atingi-la totalmente.

<sup>7</sup> Realizada a cada três anos pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), o Pisa avalia as competências em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos, em diferentes países.

<sup>8</sup> O ensino primário na França é composto pela *maternelle* (equivalente à educação infantil, do 3 aos 6 anos de idade) e pela *école élémentaire* (equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, dos 7 ao 11 anos de idade).

<sup>9</sup> Na França, o sistema público de ensino é nacional, mas organizado por academias, que correspondem ao recorte político-administrativo do país.

<sup>10</sup> O ano letivo começa no final no verão, em setembro, e termina em junho do ano civil seguinte.

<sup>11</sup> Lição, no contexto francês, é o termo utilizado para o texto do saber que os alunos devem aprender ao final de uma sequência de ensino. As lições são um tipo de escrito frequentemente encontrado nos cadernos dos alunos.

<sup>12</sup> Somente as unidades referentes ao capítulo 'conto' foram analisadas.

<sup>13</sup> O teste de variância, ou Anova, é um teste estatístico utilizado para comparar médias de amostras. Este teste permite avaliar a consistência das diferenças observadas entre dois grupos (aqui, os cadernos das turmas desfavorecidas *versus* os cadernos das turmas favorecidas). Se esta diferença for considerada suficientemente consistente, então pode-se dizer que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Se a diferença for considerada inconsistente, então pode-se dizer que as diferenças observadas são devidas ao acaso.

<sup>14</sup> Documento-suporte ou suporte de trabalho são os documentos a partir dos quais os alunos devem trabalhar.

<sup>15</sup> Os textos com mais de uma página não diferenciam os contextos, porque, de fato, estão muito pouco presentes em ambos os contextos.

<sup>16</sup> Todas as ilustrações são de propriedade dos participantes da pesquisa.

## Referências

BALUTEAU, F. La différenciation pédagogique: quels modes d'explication sociologique? **Revue française de pédagogie**, Lyon, v. 188, n. 3, p. 51-62, jui./sep. 2014. ISSN: 2105-2913. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.4541>.

BAUTIER É.; GOIGOUX R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. **Revue française de pédagogie**, v. 148, 2004. pp. 89-100.

BAUTIER, É.; CRINON, J.; DELARUE-BRETON, C.; MARIN, B. Les textes composites: des exigences de travail peu enseignées? **Repères**, Paris, v. 45, p. 63-79, 2012. ISSN: 2263-5947. DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.136>.

BAUTIER, É.; RAYOU, P. **La littératie scolaire**: exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. Presses universitaires de Rennes, 2013.

BONNÉRY, S. **Comprendre l'échec scolaire**. Paris: La Dispute, 2007.

BONNÉRY, S. (org.). **Supports pédagogiques et inégalités scolaires**. Paris: La Dispute, 2015.

BONNÉRY, S.; JOIGNEAUX, Ch. Des littératies familiales inégalement rentables scolairement, **Le français aujourd'hui**, v. 190, n. 3, 2015, pp. 23-34.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 325-347, 1966. DOI: 10.2307/3319132.

BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; MATHEY-PIERRE, C.; TRANCART, D. Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. **Education & Formations**, [S. l.], v. 74, p. 31-48, avr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2N994S6>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COULANGE, L. Débuter en collège ZEP: quelles pratiques enseignantes? Un zoom sur deux professeurs de mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 361-408, 2012. ISSN: 0246-9367. Disponível em: <https://bit.ly/2ANdwU1>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CHARTIER, A.-M. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée. **Le Télémaque**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 81-110, 2003. DOI: <https://doi.org/10.3917/tele.024.0081>.

CHARTIER, A.-M.; RENARD, P. Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire. **Repères**, Paris, v. 22, p. 135-159, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2347>.

DELARUE-BRETON, C.; BAUTIER É. Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves: une production de significations différenciée. **Le français aujourd'hui**, [S. l.], v. 190, n. 3, p. 51-60, 2015. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0051>.

FILION, N. Compter le réel: Réflexions autour de l'observation quantitative. **Terrains & travaux**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 37-55, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3917/tt.019.0037>.

FORQUIN, J.-C. **Sociologie du Curriculum**. Rennes: PUR, 2008.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. **Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007**. Paris: DEEP, 2008. (Note d'information de la Depp, 08-38). Disponível em: <https://bit.ly/2YcPbAa>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GOODY, J. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris: La Dispute, 2007.

GOODY, J.; WATT, I. The Consequences of Literacy. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 5, n. 3, p. 304-345, 1963. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0010417500001730>.

ISAMBERT-JAMATI, V.; GROSPIRON, M.-F. Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du "travail autonome" au deuxième cycle long. **Études de linguistique appliquée**, [S. l.], v. 54, p. 69-97, 1984.

JOIGNEAUX, C. La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. **Revue française de pédagogie**, [S. l.], v. 185, n. 4, p. 117-161, 2013.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1993.

LAPARRA, M.; MARGOLINAS, C. Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. **Le français aujourd'hui**, [S. l.], v. 177, n. 2, p. 55-64, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0055>

MERLE, P. **La Ségrégation scolaire**. Collection Repères. Paris: La Découverte, 2012.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OCDE. **PISA 2012 results: what students know and can do – student performance in mathematics, reading and science**. Paris: OECD Publishing, feb. 2014. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2ACi2F7>. Acesso em: 2 mar. 2019.

OLSON, D. **L'Univers de l'écrit**. Comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris: Retz, 1998.

REUTER, Y. À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. **Pratiques**, [S. l.], v. 131-132, p. 131-154, dec. 2006. DOI: <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>.

ROCHER, T. Lire, écrire, compter: les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007. 2008.

ROCHER T.; LE DONNÉ, N. Les difficultés de lecture en début de sixième Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007). **Éducation et formations**, [S. l.], v. 82, p. 31-37, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/30R6NmL>. Acesso em : 20 set. 2019.

ROCHEX, J.-Y.; CRINON, J. (org.). **La construction des inégalités scolaires**. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes: PUR, 2011.

SCRIBNER, S.: COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.