

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciência

Ana Estela Ferreira

**Práticas de Leitura no Ensino Médio: estratégias, táticas e modos de
resistência**

**Marília
Março/2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciência

Ana Estela Ferreira

**Práticas de Leitura no Ensino Médio: estratégias, táticas e modos de
resistência**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em
Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus
de Marília, para obtenção do título de Doutorado em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Teorias e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

Marília
Março/2023

F383p Ferreira, Ana Estela
Práticas de Leitura no Ensino Médio: estratégias, táticas e modos de
resistência / Ana Estela Ferreira. -- Marília, 2023
432 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Educação. 2. Ensino Médio. 3. Práticas de Leitura. 4. Estratégias.
5. Táticas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ana Estela Ferreira

Práticas de Leitura no Ensino Médio: estratégias, táticas e modos de resistência

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha: Teorias e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Membro Titular: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP/ Marília

Membro Titular: Prof.^a Dra. Dislane Zerbinatti Moraes
USP/São Paulo

Membro Titular: Prof.^a Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
UNESP/Marília

Membro Titular: Prof.^a Dra. Marilda da Silva
UNESP/Araraquara.

Marília, 28 de Março de 2023.

Para Laura, que me trouxe tanta vida e
esperança e que representa todos aqueles a
quem eu amo!

Agradecimentos

Gratidão a Deus, que me expande todos os dias e aparece para mim como o Outro. Que me dá a oportunidade da vida e de evoluir para todo o sempre! Deus que é amor!!

Gratidão, especialmente à minha orientadora Prof.^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, por todos esses anos de estudo e formação como pesquisadora. Pela sabedoria, humanidade, respeito e confiança em meu trabalho.

Agradeço especialmente também ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, a quem admiro como professor, pesquisador e ser humano. Gratidão por todos os ensinamentos durante as disciplinas, pela sabedoria na contribuição para a investigação e redação da tese e por todas as outras oportunidades de pesquisas na vida.

Agradeço a Prof.^a Dra. Dislane Zerbinatti Moraes, pelas sábias reflexões no processo de qualificação e defesa.

A professora Prof.^a Dra. Rosa Fatima de Souza Chaloba, agradeço pelas sábias considerações na banca de defesa e por ter me apontado a importância de tentar compreender as práticas escolares, durante a disciplina de Currículo.

À Prof.^a Dra. Marilda da Silva pelas importantes contribuições durante a banca de defesa.

À Rosária Boldarine (*in memoriam*), colega de grupo de pesquisa que muito me incentivou e disse no dia da minha defesa de Mestrado que eu devia confiar mais em mim mesma. E que fez muita falta durante minha pesquisa de Doutorado.

Agradeço também aos pesquisadores que embasaram esta tese, cujas ideias continuam a impactar as pesquisas em Educação, Ciências Humanas e Práticas de leitura, especialmente Michel de Certeau e Roger Chartier.

Aos amigos pesquisadores do Geplenp (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores) da UNESP/Assis, pela amizade, leituras e discussões, especialmente Luiz Felipe Garcia de Senna, Mariana Montanhini, Lidiane Sossolote.

Agradeço com gratidão aos queridos estudantes da E. E. Prof. Altino Arantes, aos que participaram diretamente da pesquisa e muitos outros que contribuíram com ela de tantas formas, confiando que as coisas podem melhorar.

Agradeço aos colegas de trabalho, aos funcionários da escola e em especial ao diretor Guilherme, que apesar de todos os novos ordenamentos educacionais, nunca impediu que eu continuasse a investigar os processos educacionais.

Agradeço com toda alegria aos meus amigos queridos: Jéssica, Cleidiane, Mirian, Bruna, Flávio, Ana Marassá, Rose Iasawa e Cristiano, que me deram força, enviando orações, energias positivas e palavras de carinho durante toda essa trajetória.

Também ao psicanalista Sidnei Carlos, cujo trabalho modificou a minha vida para sempre.

Agradeço à psicóloga Nathalia Hirano, por me acompanhar e segurar minha mão durante esse processo nos últimos anos.

Agradeço com todo amor ao meu irmão Lazaro Junior e minha cunhada Tatiane, pela paciência, apoio, cuidado e toda ajuda necessária nesses quatro anos, os quais souberam suportar minhas ausências.

Agradeço à minha irmã Maria Gabriela, pelo companheirismo e amor todos os dias, que as vezes segurava minha mão, me ajudava nos momentos de cansaço e sentava comigo até tarde na sala enquanto eu escrevia.

Agradeço ao meu pai Lazaro Sergio (*in memorian*), que me deu tudo que tinha e podia para eu transformar em evolução. Eu sou eternamente grata por ter me impulsionado para o mundo, ainda que com todas as dores possíveis. E que nos deixou durante o tempo de realização dessa pesquisa.

Agradeço especialmente à minha mãe Maria Iva, por ter me dado todo o amor, cuidado e assistência necessários durante todos esses anos. Voz que me faz forte todos os dias e que suportou comigo todos os momentos difíceis que passamos.

Agradeço ao meu companheiro Adão Alves de Araújo, por todo o amor leve e transformador, o cuidado, a paciência e suporte nesse tempo da nossa vida durante a realização da pesquisa e escrita da tese. Além de como profissional ser meu interlocutor e braço direito em todo o processo.

A estrada não trilhada (*The Road Not Taken*)

Num bosque, em pleno outono, a estrada
bifurcou-se,
Mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria.
Assim, por longo tempo eu ali me detive,
E um deles observei até um longe declive
No qual, dobrando, desaparecia...

Porém tomei o outro, igualmente viável,
E tendo mesmo um atrativo especial,
Pois mais ramos possuía e talvez mais capim,
Embora, quanto a isso, o caminhar, no fim,
Os tivesse marcado por igual.

E ambos, nessa manhã, jaziam recobertos
De folhas que nenhum pisar enegrecera.
O primeiro deixei, oh, para um outro dia!
E, intuindo que um caminho outro caminho
gera,
Duvidei se algum dia eu voltaria.

Isto eu hei de contar mais tarde, num suspiro,
N'algum tempo ou lugar desta jornada
extensa:
A estrada divergiu naquele bosque – e eu
Segui pela que menos trilhada me pareceu,
E foi o que fez toda a diferença.

Robert Frost (Tradução livre)

RESUMO

Este é um trabalho sobre as *artes de fazer* (CERTEAU, 1998) no cotidiano escolar e tem como objetivo principal, compreender as relações que se estabelecem entre os estudantes do ensino médio e os materiais didáticos para o componente de Língua Portuguesa, especificamente a partir do contato desses alunos com as atividades elaboradas para o ensino e aprendizagem de leitura e gêneros textuais, em sala de aula. As concepções de leitura, que embasam esta investigação, se encaminham através dos conceitos de apropriação e práticas de leitura, de acordo com as pesquisas de Roger Chartier, bem como o que propõe Michel de Certeau, quando apresenta o ato de ler como uma atividade *desconhecida* e criadora, feita de associações, deduções, antecipações, criatividades etc. Pesquisas de autores como Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Jean Marie Goulemot e Michele Petit contribuem com essa fundamentação da leitura como construção cultural. No entanto, para compreender as tensões desencadeadas entre estudantes e práticas de leitura em sala de aula no ensino médio, foi necessário realizar levantamento de fontes documentais e bibliográficas para investigar as formulações teóricas, políticas e ideológicas que prescrevem como devem ser organizados os processos de ensino e aprendizagem escolares. Assim, foram utilizados os conceitos de estratégias e táticas, também formulados por Michel de Certeau, para refletir sobre essas relações de poder e formas de controle, em contraponto às vivências diárias dos estudantes na escola, quando diante desses materiais. Dessa forma, o conceito de *estratégias*, ancora as análises das descrições sobre o ensino por competências e habilidades no Brasil, no centro de novos ordenamentos curriculares (BNCC, Reforma do Ensino médio, Currículo Paulista e demais dispositivos), principalmente nos últimos anos, em que mais se tem acentuado processos de direcionamento da educação para uma lógica neoliberal, fruto de intenções mercadológicas; já o conceito de *táticas* embasa a análise de dados e possibilita o entendimento das maneiras de ler, dos modos de fazer, dos usos dos materiais didáticos e das subversões praticadas por adolescentes durante as aulas de língua portuguesa. Para formular os princípios dessa investigação qualitativa em educação que se aproxima de estudos do tipo etnográfico, foi adotado como recurso metodológico: o inventário do saber, proposto por Charlot (1996) e aplicado aos alunos participantes da pesquisa, com a intenção de identificar pontos significativos para eles em suas histórias escolares; também processos de observação dos comportamentos e interações dos estudantes com os textos, durante a condução da investigação em sala de aula, a partir das atividades propostas nos materiais didáticos *Aprender Sempre* e *Currículo em ação*, nas aulas de Língua Portuguesa em que a pesquisadora era também professora, em duas turmas de 1ª série do ensino médio, de uma escola pública do estado de São Paulo. A análise dos dados aponta usos diversos, maneiras de se apropriar ou subverter os produtos e métodos pedagógicos impostos, práticas não passivas, toda uma criatividade cotidiana em busca do sentido dos textos, das representações de si mesmos, ou de formas de sobrevivência em ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio; Práticas de leitura; Estratégias; Táticas.

ABSTRACT

This is a work about the *arts of doing* (CERTEAU, 1998) in everyday school life and its main objective is to understand the relationships that are established between high school students and didactic materials for the Portuguese Language component, specifically from the contact of these students with activities designed for teaching and learning reading and textual genres in the classroom. The conceptions of reading, which support this investigation, are guided through the concepts of appropriation and reading practices, according to Roger Chartier's researches, as well as what Michel de Certeau proposes, when he presents the act of reading as an *unknown* and creative activity, made up of associations, deductions, anticipations, creativity, etc. Researches by authors such as Pierre Bourdieu, Roland Barthes, Jean Marie Goulemot and Michele Petit contribute to this foundation of reading as a cultural construction. However, in order to understand the tensions unleashed between students and reading practices in the high school classroom, it was necessary to survey documentary and bibliographic sources to investigate the theoretical, political and ideological formulations that prescribe how teaching processes should be organized and school learning. Thus, the concepts of strategies and tactics, also formulated by Michel de Certeau, were used to reflect on these power relations and forms of control, in contrast to the daily experiences of students at school, when faced with these materials. In this way, the concept of strategies anchors the analyzes of descriptions of teaching based on skills and abilities in Brazil, at the heart of new curricular arrangements (BNCC, Secondary Education Reform, São Paulo Curriculum and other devices), especially in recent years, in that there has been more emphasis on processes of directing education towards a neoliberal logic, the result of marketing intentions; the concept of *tactics* underlies the data analysis and enables the understanding of the ways of reading, the ways of doing things, the use of didactic materials and the subversions practiced by adolescents during Portuguese language classes. In order to formulate the principles of this qualitative investigation in education, which is similar to ethnographic studies, the following methodological resource was adopted: the knowledge inventory, proposed by Charlot (1996) and applied to the students participating in the research, with the intention of identifying significant points for them in their school stories; also processes of observation of the students' behaviors and interactions with the texts, during the conduction of the investigation in the classroom, from the activities proposed in the didactic materials *Aprender Sempre* and *Currículo em ação*, in the Portuguese Language classes in which the researcher was also teacher, in two classes of first grade of high school, of a public school in the state of São Paulo. Data analysis points to different uses, ways of appropriating or subverting imposed pedagogical products and methods, non-passive practices, a whole daily creativity in search of the meaning of texts, representations of themselves, or forms of survival in a school environment.

Keywords: High School; Reading practices; Strategies; Tactics.

SUMÁRIO

Introdução.....	13
 CAPÍTULO I.....	 22
1.Minha trajetória: de estudante leitora à professora pesquisadora.....	22
1.2. Pesquisas em educação: maneiras de pensar o cotidiano escolar	29
1.3 Percurso e delimitação metodológica	33
1.3.1 Pesquisa qualitativa e os estudos do tipo etnográfico.....	35
1.4 Procedimentos metodológicos.....	38
1.4.1 Cenário da pesquisa e procedimentos para coleta dos dados: a E.E. Prof. Altino Arantes e seus praticantes.....	39
1.4.2 Inventário do saber.....	54
 CAPÍTULO II.....	 77
2. A história da leitura: práticas, suportes e modos de ler.....	77
2.1 Leitura: uma prática inventiva.....	89
2.2 Práticas de leitura no Ensino Médio Paulista: o que dizem as pesquisas acadêmicas?.....	95
 CAPÍTULO III.....	 110
3. Estratégias e ordenamentos curriculares: Lugares de poder.....	110
3.1 A educação como estratégia para aprender a ser competente.....	111
3.2 A Nova BNCC e a Reforma do ensino médio: estratégias de controle do mercado.....	119
3.3 O Currículo Paulista: práticas panópticas e estratégias de controle	131
3.4 Competências, habilidades e as práticas de leitura formatadas pela BNCC e Currículo Paulista.....	152
 CAPÍTULO IV.....	 161
4. Práticas de leitura no chão da escola: estratégias, táticas e modos de resistência.....	161
4.1 Protocolos e estratégias de leitura nos cadernos <i>Aprender Sempre</i> e <i>Currículo em ação</i>	161

4.1.1 Protocolos de leitura no caderno <i>Aprender Sempre</i>	167
4.1.2 Protocolos de leitura nos materiais <i>Currículo em Ação</i>	176
4.2 O cotidiano que se inventa: táticas, apropriações e maneiras de fazer.....	199
4.2.1. Práticas de sobrevivência.....	207
4.2.2 Práticas de resistência.....	221
4.2.3 Práticas de sentido.....	233
Considerações finais.....	248
Referências.....	254
Apêndices.....	266
Anexos.....	357

Introdução

A pesquisa aqui relatada, desde o início buscou olhar para uma etapa da educação básica que sempre foi tida pela sociedade como um *não lugar*. Um espaço no tempo que se coloca após o ensino fundamental e antes do ingresso na vida adulta, com a função de preparar a chegada ao mercado de trabalho, com todas as suas responsabilidades e desencantos para os jovens. Para poucos selecionados, a possibilidade da continuidade dos estudos, o que na maioria dos casos passa a depender de muito esforço pessoal.

O ensino médio no Brasil compõe-se assim, de jovens entre 15 e 17 anos, em grande parte estudantes de escolas públicas, sempre apresentados à sociedade pelos resultados de aprendizagem pouco satisfatórios, que de fato existem, além do alto índice de evasão, baixa frequência escolar e retenção. Essa parcela da sociedade que chega à juventude tem (assim como outros grupos etários), padrões, valores e comportamentos que variam conforme os processos históricos, sociais e culturais e é explicada por Grosbaum e Falsarella (2016, p.294):

o conceito de juventude, assim como o de adolescência, diz respeito a um grupo social forjado na moderna sociedade capitalista, que passou a atribuir aos sujeitos, na transição da infância à idade adulta, um conjunto de características comuns que giram em torno do preparo para a inserção no processo produtivo e para assumir responsabilidades civis e sociais.

É preciso, contudo, buscar também “um olhar mais crítico sobre as questões sociais que envolvem e podem limitar seus projetos futuros” (GROSBAUM E FALSARELLA, 2016, p.294), principalmente para os jovens das classes populares, sobre os quais recai a responsabilização por criar suas próprias experiências e possibilidades significativas de vida, mesmo diante da ausência de condições históricas e sociais favoráveis, inclusive aquelas que deveriam ser mediadas pela escola, como é o caso, por exemplo, do ensino e aprendizagem das práticas de leitura.

No contexto de retorno à uma sociedade democrática, o documento da Constituição Federal de 1988, elaborado na ocasião pelo Congresso Constituinte, apresenta em seu Art. 6º que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988), além de trazer como princípios no artigo 206:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- (BRASIL, 1988)

No entanto, apesar de garantidos pela Carta Magna brasileira, muitas ainda são as desigualdades existentes na relação que se estabelece entre os jovens e a escola, de forma que alguns desses princípios e direitos não são plenamente assegurados, não só enquanto acesso e permanência, mas como garantia de desenvolvimento integral da pessoa humana, o que leva a refletir que:

a democratização das relações no ambiente escolar requer, como primeiro passo, conhecê-lo. A escola pública brasileira ainda não é conhecida, principalmente naquilo que concerne ao seu cotidiano, marcado por complexas relações de poder, que muitas vezes fogem da compreensão de seus(suas) atores e deixam de ser evidenciadas por meio de múltiplos silenciamentos que ocorrem no interior de um processo de negação e não reconhecimento de determinados sujeitos como pertencentes àquele espaço (CAVALLEIRO, 2000 *apud* CORSINO, ZAN, 2002, p.6).

Assim, o ensino médio sempre se constituiu como esse entre fases, sem um propósito da sociedade que o definisse para além da justificativa de que é preciso ter um diploma completo para conseguir um emprego ou ingressar no ensino superior. Por isso, essa etapa da escolarização no Brasil, principalmente nas escolas públicas, foi sempre vulnerável e disponível aos agentes no poder para ser alvo de mudanças constantes, as quais fazem lembrar, por exemplo, o período da Reforma Capanema (1937-1946) com todos os seus decretos sucessivos e direcionamentos para o ensino dos jovens, bem como o momento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, durante os anos da Ditadura Militar, que consistia, segundo Cunha (2017)

na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (CUNHA, 2017, p.914)

Assim também na atualidade, “novas políticas” curriculares foram estabelecidas nos últimos anos pelos grupos no poder, principalmente com a promulgação da “Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017 e o lançamento da terceira e última versão da BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em abril do ano de 2018, as quais apresentam

tensões que se engendram por meio de disputas e interesses em jogo” (NETO, 2020, p.287) fruto das ingerências internacionais para o direcionamento da educação conforme a ideologia neoliberalista, as quais tem conduzido as práticas escolares para a lógica do mercado, ou seja, das

transformações das coisas e dos processos e práticas sociais em mercadorias comercializáveis, com valor de troca. [...] A educação, por exemplo, pode se manter pública e estatal, mas funcionar segundo a lógica do mercado, com práticas de gestão empresarial, accountability etc. (QUADROS, KRAWCZYK, 2021, p.4)

Essas influências agem sobre as concepções de educação, currículo, práticas pedagógicas etc., e foram concretizadas textualmente no documento da BNCC, também na Portaria 1.432/2018, que estabelece os princípios dos chamados Itinerários Formativos para o Ensino médio, bem como nas adaptações realizadas pelos Currículos estaduais e outros textos legislativos. Assim, todos estes documentos normativos tem o mesmo ponto de partida, que são os processos de ensino-aprendizagem voltados para o desenvolvimento de **competências**, conceituadas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017) e que devem ser trabalhadas por professores e estudantes em ambiente escolar, enquanto conjunto de aprendizagens essenciais.

No entanto, ao partirem de preceitos que seguem as intenções do mercado, tais dinâmicas e formas de organização precisam ser problematizadas, tendo em vista que muitas vezes podem promover, em ambiente escolar, uma cultura da performatividade, explicadas por Ball como:

um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos de promoção ou inspeção” (BALL, 2002, p.4).

Assim, no cenário educacional brasileiro, muitas são as dinâmicas para propor novas metodologias para o ensino e aprendizagem a partir de abordagens que incluem o uso de aparatos tecnológicos, os quais se tem a representação de serem mais próximos da realidade dos jovens e a inclusão de práticas consideradas inovadoras para estimular os estudantes a serem *protagonistas de seus projetos de vida*. Todavia, é necessário observar também as contradições existentes na escola, enquanto palco de imposições, ordenamentos sistêmicos e conflitos, alguns deles referentes às práticas de leitura.

Diante desse cenário, com a pesquisa aqui relatada, investiguei a etapa de escolarização do Ensino Médio, que no contexto sócio-histórico atual também se encontra imersa em retrocessos, cada vez mais direcionada para métodos e procedimentos que estimulam a competitividade e desempenho, em detrimento do conhecimento e apropriação de saberes.

Nesse contexto, busquei refletir sobre as práticas de leitura na escola, principalmente as que se estabelecem entre os estudantes do ensino médio e os materiais didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de observar-lhes as possibilidades de apropriação, no centro de políticas governamentais cujas metodologias de ensino por vezes operam para lógicas excludentes.

Considero importante investigar essa temática, uma vez que a aprendizagem das práticas de leitura continuam a ser extremamente necessárias para a esta fase de escolarização e muito mais para a vida. Porém, parto do ponto de vista de que tais *fazeres* só se concretizam, quando se voltam para a atribuição e constituição de sentidos, pois os leitores são dotados de experiências específicas e os textos lidos também são significados a partir dos suportes em que se ancoram.

Para este trabalho, importa compreender como esses fatores são considerados quando da elaboração dos materiais e orientações didáticas enviados às escolas, para que os atos de leitura não se tornem uma atividade abstrata, uma encenação. É preciso, observar também nas formas de utilização e consumo desses suportes propostos para o ensino da leitura no ensino médio, os usos reais praticados pelos estudantes quando diante desses escritos que podem funcionar como imperativos sociais.

Esta tese é o resultado das reflexões de uma pesquisa acerca do cotidiano escolar de estudantes de duas turmas de ensino médio, durante as aulas de língua portuguesa de uma escola pública do estado de São Paulo, com o intuito de “perceber [...] como alunos traduzem as regras em fazeres, expurgando diretrizes que consideram inadequadas e selecionando dispositivos em detrimento de outros, numa verdadeira triagem e reconversão do que é proposto” (JULIA, 2001 *apud* VIDAL, 2009, p.29), sendo importante ter em vista que esse processo de fabricação, na realidade concreta da escola, também vem das vivências de cada um, o que faz com que seja preciso refletir, ainda de acordo com Vidal (2009) sobre esses sujeitos como verdadeiros agentes sociais, atuando sobre os aspectos materiais desse ambiente.

Nesse sentido, esta tese compreende, primordialmente, o dia a dia escolar pela perspectiva de Michel de Certeau, a partir da obra *A Invenção do cotidiano*, publicada em 1980, após pesquisa produzida junto com sua equipe, entre eles Luci Giard e Pierre Mayol, para a

Secretaria de Estado da Cultura da França sobre práticas e modos de consumo culturais. Nessa obra, Certeau problematiza as ações cotidianas e interroga as operações dos usuários supostamente entregues à passividade e disciplina (CERTEAU, 1998, p.37) e elabora os conceitos de *estratégias* e *táticas*.

A distinção entre *estratégias* e *táticas* possibilita refletir sobre o cotidiano do homem comum, dessa “multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém” (CERTEAU, 1998, p.58) os quais têm de sobreviver mesmo emaranhados pelas relações de poder e formas de dominação impostas pela sociedade, fazendo de suas vivências diárias um jogo de resistências, às vezes inconscientes ou invisibilizadas.

Por esse ponto de vista, as estratégias são explicadas como sendo o “cálculo (ou a manipulação das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1998, p.99), ou seja, elas pressupõem a possibilidade de planejar e racionalizar uma dada ação, um discurso, um objetivo e obter o controle da situação.

No contexto educacional brasileiro, esse lugar de poder tem se constituído por estratégias em diversas esferas, as quais envolvem desde as determinações de organismos internacionais para que se promovam reformas curriculares nos países subdesenvolvidos, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), até as intromissões de empresas privadas sobre as práticas escolares, ancorando-se em "operações racionais que permitem gerir o trabalho mediante divisão (uma análise), mapeando-o (uma síntese) e massificando-o (generalização)” (CERTEAU, 1998, p.91-92). Instituições cuja força vem do capital econômico, tais como Fundação Leman, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Itaú Social, entre tantas outras, as quais tem determinado os caminhos da educação no Brasil, elaborando programas, formações e materiais didáticos para professores e até mesmo ditado as dinâmicas pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula.

Por outro lado, o autor compreende as formas cotidianas de resistência como uma arte, em que as *táticas* são o último recurso do fraco para sobreviver ao insuportável que habita as relações de domínio, ação instintiva que se realiza em um lapso de segundo, mas que não tem lugar próprio e é determinada “pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 1998, p.101). O que se denomina *táticas* consiste, então, em práticas subversivas com que o homem ordinário compõe a sua poética de vida, feitas

de ações incertas e inventividades, formas de esperteza, “sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo” (CERTEAU, 1998, p.101). Conforme o autor descreve:

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. (CERTEAU, 1998, p.100)

Na escola, estas práticas representam “modos de operações ou esquemas de ações” (CERTEAU, 1998, p.38) que os habitantes desse lugar praticam para resistir dentro dos contextos impostos, desde as regras didáticas, até os imperativos de algumas práticas de ensino organizadas pelas premissas da vigilância e do controle. Tais maneiras de resistir não são apenas características de personalidade ou da individualidade de cada um, mas fabricações quase invisíveis, que muitas vezes se confundem ou que se sucedem em diferentes lugares e com uma pluralidade de combinações, em que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p.38).

Para Certeau, a leitura é uma metáfora das ações táticas, assim, ao estabelecer em sua obra o binômio escrita-leitura, o autor questiona a ideia de passividade dos consumidores diante da sociedade massificada, representação implícita à ideologia dos que possuem um lugar de poder em nossa sociedade, os quais tem a pretensão “de informar uma população, isto é, “dar forma” às práticas sociais [...] público moldado pelo escrito” (CERTEAU, 1998). Na escola, a ideologia da “informação” ou “enformação” se concretiza nos discursos dos materiais didáticos e, para além disso, em toda uma rede de práticas que querem moldar a coletividade, como se as individualidades e subjetividades dos grupos sociais pudessem também ser fixadas no impresso, marcadas, categorizadas.

Certeau também apresenta a leitura como uma atividade desconhecida, concebida por ele como uma **prática criadora**, em que os modos de ler e compreender fazem do livro uma construção do leitor, “os quais inventam, combinam e criam. Leituras plurais, feitas de ausências, avanços e recuos, pelas táticas e jogos com o texto” (CERTEAU, 1998, p.271), mas que se inserem numa constante tensão, pois

a leitura ficaria então situada na conjunção de uma estratificação **social** (das relações de classe) e de operações **poéticas** (construção do texto por seu praticante): uma hierarquização social atua para conformar o leitor à “informação” distribuída por uma elite (ou semi-elite): as operações de leitura trapaceiam com a primeira insinuando sua inventividade nas brechas de uma

ortodoxia cultural. Destas duas histórias, uma esconde aquilo que não é conforme aos "mestres" e lhe torna invisível; a outra o dissemina nas redes do privado. Ambas pois colaboram para fazer da leitura uma incógnita de onde emerge de um lado, teatralizada e dominante, a única experiência **letrada** e, do outro, raros e parcelados, à maneira de bolhas que sobem do fundo d'água, os índices de uma poética **comum** (CERTEAU, 1998, p.268).

Neste trabalho, o ato de ler é compreendido como uma atividade cultural que opera para a constituição da autonomia, liberdade e emancipação da pessoa humana. Contraditoriamente, estas práticas passam a ter um caráter marginal na escola, pois tais fabricações inventivas (associações, deduções, antecipações, criatividades etc.) vão ser submissas a essa hierarquização que por vezes invisibiliza os atos de ler e simbolizar o mundo, o que faz com que ela só seja possível enquanto *táticas*, formas de aproveitar a ocasião driblando as situações para compor significados. A leitura é uma prática do sentido, conforme explicam Astori e Vieira,

para Certeau, as táticas movem-se pela leitura. Assim, enquanto transforma a linguagem, a leitura é atravessada por uma relação de forças entre o uso que dela se faz e a gramática que tenta controlá-la. Portanto, a leitura tem possibilidades subversivas e criativas nas sociedades escriturísticas. (ASTORI e VIERIA, 2019, p.17)

Recorremos também a Chartier (2011), para tentar compreender as maneiras de ler, os usos, manuseios e formas de apropriação dos materiais impressos enquanto dispositivos culturais, o qual dialoga com Certeau, quando propõe

dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro das maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e dos protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2011, p.78)

Também Chartier e Hébrard argumentam que ler é “apropriar-se do inventar e produzir significados” (1998, p.77), de forma que as práticas pelas quais os leitores se apropriam dos textos são históricas e variáveis, ou seja, cada texto chega até o leitor de um jeito, conforme sua materialidade e momento histórico, composto por várias mãos, fruto de vários autores, nos quais se incluem na atualidade, revisores, editores e impressores que também atribuem sentido ao que estão fabricando. Nesse contexto, duas hipóteses são formuladas acerca das relações de leitura:

A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes). Estes, com efeito, não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido (CHARTIER, 1991, p. 178).

Assim sendo, compreendo que as práticas de leitura pressupõem esse contato imediato com a materialidade, de forma que na escola, a difusa “cultura material escolar permite-nos conhecer as estratégias de conformação da corporeidade dos sujeitos imposta pelos mecanismos de poder (VIDAL, 2009, p.32), mas também, se observadas em sua “singularidade pode trazer elementos para a percepção de táticas de subversão [...] inventada por alunos e professores” (VIDAL, 2009, p.32)

Compreender, portanto, um pouco da realidade das aulas de língua portuguesa em uma escola pública com estudantes do ensino médio e nesse recorte as práticas de leitura que nelas se dão, parte do ponto de vista das fabricações anônimas e desviantes, “discursos táticos dos consumidores [...] invenções [...] dos alunos, as formas como interpretam as políticas educacionais, as suas maneiras de fazer- a pesquisa das práticas, a lógica do cotidiano” (DURAN, 2007, p.117). Ressalto, porém, que observar essas maneiras de ler ou tentar “reconstruir as leituras ordinárias não é algo fácil, pois são raros os que, não sendo profissionais da escrita, confidenciaram qual era sua prática do livro” (CHARTIER, 2011, p. 95), no caso das salas de aula, as práticas de leitura de textos e fragmentos anexados nos materiais didáticos.

Este é, então, um trabalho que buscou retratar alguns comportamentos e expectativas dos estudantes em sala de aula, os quais manipulam os processos pedagógicos, textos, constituições da linguagem, comandos e determinações, em uma trama de *artes de fazer*, *astúcias sutis*, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos e estabelecendo uma (re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um” (DURAN, 2007, p.119), formas *clandestinas* de se habitar as relações em sala de aula, diante de tudo aquilo que é imposto.

Para apresentar os princípios, reflexões e análises que compõem esse trabalho, o **primeiro capítulo** traz a explanação da fundamentação teórico-metodológica que embasou a pesquisa de que trata esta tese, além de descrever as etapas e procedimentos realizados para o levantamento dos dados e a forma de analisá-los, justificando os recursos e instrumentos utilizados. Apresenta também o contexto da pesquisa e os seus participantes, estudantes do

ensino médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, refletindo inicialmente sobre suas histórias de vida, trajetórias escolares e construção de saberes.

No **segundo capítulo**, disserto sobre a história da leitura como prática cultural, desde o seu surgimento ancorado na tradição oral, bem como o seu desenvolvimento e consolidação com maneiras de ler diversas, suportes, apropriações ou submetida a certos mecanismos de poder, protocolos e fabricações editoriais. Apresento também reflexões sobre a leitura como prática inventiva, atividade de constituição do sentido, das palavras e da vida. Considerações sobre o ato de ler na escola perpassam todo o capítulo. Na sequência, são apresentados ainda alguns exemplos de teses e dissertações que tratam das práticas de leitura na escola no ensino médio.

O **terceiro capítulo** traz reflexões acerca das estratégias que organizam os novos documentos curriculares em implementação nos últimos anos no cenário educacional brasileiro, tendo como centro o ensino e aprendizagem por competências, fruto de ordenamentos neoliberais e imposições mercadológicas, principalmente explanados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e Currículo Paulista.

Descrevo também os principais pontos que estruturam as atividades de ensino de leitura e apropriação de textos no ensino médio, a partir do disposto nesses documentos e que no contexto da educação no Estado de São Paulo, funcionam como balizas das práticas escolares.

No **quarto e último capítulo**, primeiramente apresento os textos e fragmentos textuais organizados nos materiais didáticos *Aprender Sempre* e *Currículo em Ação*, os quais foram utilizados durante a construção dos dados da pesquisa. Nesses suportes, o objetivo era observar as estratégias e protocolos que direcionam as práticas de leitura, conduzidas pelo professor e propostas como atividade para os estudantes.

A segunda parte desse capítulo traz a descrição e a análise das interações entre estudantes, textos, dinâmicas pedagógicas e materiais didáticos, indicando algumas maneiras de fazer, de ler, de falar e os comportamentos subversivos que ocorrem nessas situações cotidianas em sala de aula de Língua Portuguesa. No texto, elas estão organizadas nas categorias: *práticas* de sobrevivência, *práticas* de resistência e *práticas* de sentido. Ressalto que essas descrições não delineiam perfis típicos próprios da individualidade de cada estudante, mas retratam apenas pontos de vista diversos, formas de se olhar (compreender) o cotidiano escolar.

CAPÍTULO I

Este capítulo descreve a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa de que trata esta tese, bem como as etapas e processos percorridos para construção dos dados e a forma de analisá-los. Esta apresentação é importante por justificar os recursos e instrumentos utilizados que permitiram a realização de uma investigação sobre práticas de leitura de estudantes do ensino médio em uma escola pública do Estado de São Paulo.

A pesquisa aqui relatada investigou o universo das práticas cotidianas, procurando dar voz às experiências escolares, bem como aos saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos estudantes, materializadas nas atitudes, comportamentos e modos de fazer desses participantes em sala de aula. Assim, ao tentar compreender algumas práticas de leitura no ensino médio, contexto permeado de conflitos e tensões, encontro-me também envolvida neste processo como professora e pesquisadora na escola em que a investigação se delineou.

Dessa forma, apresento primeiramente algumas considerações sobre minha trajetória como leitora e profissional de língua portuguesa. Na sequência, descrevo a construção metodológica que deu base à constituição dessa investigação e o contexto pesquisado: a E.E. Prof. Altino Arantes e os seus praticantes, além do detalhamento dos procedimentos de coleta dos dados e as reflexões pertinentes ao instrumento “Inventário do Saber”.

1. Minha trajetória: de estudante leitora à professora pesquisadora

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Sou insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. (BAKHTIN)

Eu segui a estrada mais difícil e menos trilhada: ser uma leitora. Todas as vezes que o caminho se bifurcava, era o ato de ler a minha resistência, desde que tomei consciência dela aos 13 anos, em uma tarde de setembro, ao entrar na biblioteca da E.E. Prof. Altino Arantes à hora do recreio e encontrar um exemplar de “O mistério do cinco estrelas” de Marcos Rey, enquanto meu irmão buscava os livros de “Asterix e Obelix”. Era o tempo que o funcionamento da sala de leitura ainda não tinha se perdido nos labirintos legislativos do sistema e eu passei a frequentar aquele lugar com alegria, vendo nos livros uma possibilidade de sentido.

Já nas aulas de português havia para nós estudantes da 7ª série C, naquela época, o famoso caderno de leitura, com um desenho de centopeia na primeira folha em que cada parte do corpo do bicho ia sendo colorida à medida que se ia lendo... éramos nessa idade ainda um tanto infantis. Com isso os professores buscavam criar espaço e alguma espécie de incentivo à leitura, embora existisse pouca mediação dessa aprendizagem por eles, o que contribuía para o baixo engajamento de meus colegas. No entanto, para mim, tudo isso foi suficiente e eu segui.

Comecei lendo obras infanto-juvenis da coleção Vaga-Lume, depois os romances policiais de Sherlock Holmes (escritos por Sir Arthur Conan Doyle) e os livros de Agatha Christie. Cheguei ao ensino médio lendo com familiaridade “Os Três Mosqueteiros” de Alexandre Dumas, “O sol também se levanta” de Ernest Hemingway, “Cem anos de solidão” de Gabriel Garcia Marques, entre tantos outros. Li os três tomos envelhecidos de “Os subterrâneos da liberdade” de Jorge Amado, ocasião em que conheci e me encantei pelas personagens de João e Mariana, dois comunistas. Mas li também tudo que estava ao meu alcance: os poucos livros didáticos que possuíamos e os que eu encontrava na biblioteca pública, enciclopédias ilustradas, muitos exemplares das *Seleções* (versão brasileira da revista Reader's Digest) e o Box com encartes dos principais acontecimentos do século XX, de uma edição especial elaborada pela Folha de São Paulo no início dos anos 2000... estes últimos, materiais de leitura presenteados a nós (eu e meu irmão) por um antigo vizinho rico. Quase sempre há alguém que contribui para a nossa formação fora da escola.

Nessa época, comecei a registrar as minhas leituras de livros em um caderno, pensando com isso guardá-las para sempre comigo... isso foi há 20 anos. Encontrei esses registros perdidos em meus arquivos e os apresento abaixo, para serem também imortalizados nessa tese, como uma homenagem a todos os leitores que como eu, foram estudantes de escola pública e aos livros que mudaram a minha vida:

Quadro 1- Lista de livros lidos entre 2002 e 2008¹

Lista de livros lidos entre 2002 e 2008¹	
8ª série do EF- Ano de 2002	1º colegial- Ano de 2003
1- A casa da Dona Iolanda – André Amado	29- Primo Basílio- Eça de Queiroz
2- A Moreninha- Joaquim Manuel de Macedo	30- Aventura é Bagdá - Agatha Christie
3- Cinco Minutos- Jose de Alencar	31- Réquiem Caribenho- Brigitte Aubert
4- O caso da estranha fotografia – Stella Car.	32- Punhalada no Escuro- Lawrence Block
5- Ana e Pedro (cartas) –Viviane de Assis	33- Vento Sudoeste- Luiz Alfredo Garcia-Roza
6- Invasão Alienígena- Edith Modesta	34- O mulato – Aluísio Azevedo
7- Rita está crescendo- Telma Guimaraes Castro	

¹ A lista não traz os livros lidos no ano de 2001, antes do início da escrita do caderno. Também não traz a leitura de textos ou trechos de livros, eventualmente lidos em sala de aula com o suporte dos livros didáticos etc.

8- Helena- Machado de Assis 9- O signo dos Quatro- Sir Arthur Conan Doyle 10- Uma Sombra em Ação – Flavia Muniz 11- O Quinze – Raquel de Queiroz 12- Virá a Primavera – Sherry Deborde 13- O retrato de Dorian Gray – Oscar Wilde 14- Senhora – Jose de Alencar 15- A casa Torta – Agatha Christie 16- Um estudo em vermelho- Sir Arthur Conan Doyle 17- O vampiro de Sussex – Sir Arthur Conan Doyle 18- Morte na Mesopotâmia – Agatha Christie 19- Nunca desista dos seus sonhos- Eliana Leal 20- Cem gramas de centeio – Agatha Christie 21- O gênio do crime – João Carlos Marinho 22- Noite sem fim- Agatha Christie 23- Noite das bruxas - Agatha Christie 24- A maldição da fábrica – José Américo de Lima 25- A morte nas nuvens - Agatha Christie 26- Treze à mesa- Agatha Christie 27- O caso da chácara chão – Hélio Pellegrini 28- Assassinato do Expresso Oriente - Agatha Christie	35- O mistério das Aranhas Verdes- Carlos Heitor Cony e Anna Lee 36- Os criminosos vieram para o chá –Stella Car 37- Os noivos –Alessandro Manzoni 38- As pupilas do Senhor Reitor- Júlio Dinis 39- Não Matem as flores – J.M. Simmel 40- Um passe de mágica – William Goldman 41- Tchau – Lygia Bojunga 42- A mão e a luva- Machado de Assis 43- Páginas recolhidas – Machado de Assis 44- Os três mosqueteiros – Alexandre Dumas 45- O espião que sabia demais- John Lé Carré 46- Aeroporto- Arthur Halley 47- A morte no Nilo- Agatha Christie
2º colegial- Ano de 2004 48- Os subterrâneos da liberdade I – Jorge Amado 49- Os subterrâneos da liberdade II – Jorge Amado 50- Os subterrâneos da liberdade III – Jorge Amado 51- O mistério do Vale Boscombe- Sir Arthur Conan Doyle 52- O cão dos Bakerville - Sir Arthur Conan Doyle 53- O vale do terror – Sir Arthur Conan Doyle 54- Madame Bovary – Gustave Flaubert 55- Coração de onça – Nabal Fontes 56- Velhos Retratos _ Cynthia Freemam 57- Janela Alta – Raymond Chandler 58- Terror no Vaticano – A.J. Quimel 59- Tom Sawyer (Detetive) – Mark Twain 60- Os miseráveis (Walcy Carrasco) – Victor Hugo 61- Música ao longe- Erico Veríssimo 62- Café com Polenta- Luís Marcondes Rocha 63- Infância- Graciliano Ramos 64- Olhai os lírios do Campo- Erico Verissimo 65- O sol também se levanta – Ernest Hemingway 66- O duelo- Ivan Turgniev 67- Forrest Gump (O contador de Histórias) - Winston Groom 68- O homem que calculava – Malba Tahan – Júlio Cesar De Melo e Souza 69- O Senhor Embaixador – Érico Veríssimo 70- A odisseia – Ruth Rocha 71- O caso dos dez negrinhos – Agatha Christie 72- No fim dá certo- Fernando Sabino 73- Asterix – As mil e uma noites- René Goscinny e Albert Uderzo 74- Morte e vida Severina – João Cabral de Melo Neto 75- O espião que sabia demais – John Lé Carré	3º Colegial – Ano de 2005 76- Cem anos de Solidão- Gabriel Garcia Marques 77- Incidente em Antares- Erico Verissimo 78- Maldição da Espelho – Agatha Christie 79- Angústia- Graciliano Ramos 80- Bem Hur – Lewis Wallace 81- O golpe de 64- Júlio Jose Chiavenato 82- A velha Senhora- George Simeon 83- Mistério na Caribe- Agatha Christie 84- O Alienista – Machado de Assis 85- Poemas – Mário Quintana 86- Era Vargas (Modernização Conservadora) 87- Cidadão de Papel- Gilberto Dimenstein 1º ano de graduação em Letras – Ano de 2006 88- Dom Casmurro- Machado de Assis 89- Esaú e Jacó- Machado de Assis 90- A Farsa de Inês Pereira – Gil Vicente 91- Lucíola- Jose de Alencar 92- A metamorfose – Franz Kafka 93- Os Maias- Eça de Queiróz 94- Memórias de um Sargento de Milícias – Manuel Antônio de Almeida 95- Irmãos Karamazov - Fiodor Dostoievsky 96- Édipo Rei – Sófocles 97- Amor de Perdição – Camilo Castelo Branco 98- O Ateneu- Raul Pompeia 99- A revolução dos Bichos – George Orwell 100- Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis 101- Floresta de Pedra – Karen Harper
2º ano de graduação em Letras – Ano de 2007 102- A mulher dos Trinta Anos – Honoré de Balzac 103- O nome da Rosa – Umberto Eco 104- O noviço- Martins Pena 105- A Pata da Gazela – Jose de Alencar 106- Hamlet- Willian Shakespeare 107- A Confissão de Lucio – Mario de Sá Carneiro 108- O cortiço – Aluísio Azevedo	3º ano de graduação em Letras – Ano de 2008 121- A águia pousou – Jack Higgins 122- Lady Barberina – Henry James 123- A outra volta do parafuso- Henry James 124- Agosto- Rubem Fonseca 125- Os Trabalhadores do mar- Victor Hugo 126- São Bernardo – Graciliano Ramos 127- A hora da estrela – Clarice Lispector

109- As Aventuras de Tom Sawyer – Mark Twain 110- O rico avarento- Ariano Suassuna 111- Feliz Aniversário - Clarice Lispector 112- O verão do lobo vermelho- Morris West 113- Crime e Castigo- Fiodor Dostoievsky 114- Spharion- Lucia Machado de Almeida 115- O gigante de botas- Ofélia e Nabal Fontes 116- Triste fim de Policarpo Quaresma- Lima Barreto 117- O velho e o mar- Ernest Hemingway 118- Macunaíma- Mario de Andrade 119- Aparição- Virgílio Ferreira 120- Memorial do Convento- Jose de Saramago	128- Diva- Jose de Alencar 129- Gêmeos não se amam- Robert Lundlum 130- A hora e a vez de Augusto Matraga- Guimaraes Rosa

Acervo Pessoal

Ter lido cerca de 100 livros entre os anos finais do ensino fundamental e ensino médio impactaram muito a minha vida. Hoje, depois de tantos anos e tantos estudos, compreendo que parte da minha história com a leitura já se encontrava nas experiências e memória cultural construídas por meus familiares, os quais me deram tudo que tinham mesmo com pouca escolaridade, falo por exemplo das músicas do meu pai e das histórias e causos de minha avó Estela, que povoaram a nossa infância. Ao chegar à escola, encontrei muitas dessas referências em relação à linguagem e quando conheci os livros, me senti em casa.

Em 2005, já trabalhando como costureira em uma confecção de roupas para ajudar em casa, tive de reduzir as obras lidas e me dividir entre a escola, o trabalho e os estudos para os vestibulares, ainda assim, li muito mais que muitos estudantes do ensino médio atualmente. No quadro acima não aparecem “minhas andanças” por leituras didáticas e conteúdos para essas provas. Pensando que cursaria Biblioteconomia na Unesp de Marília eu estudava durante as aulas no período da manhã, estudava temas complementares à hora do recreio, trabalhava à tarde e recomeçava as leituras e revisões à noite até adormecer.

Devido às minhas condições familiares e financeiras, nesse tempo tudo era incerto, mas eu continuava lendo e estudando, apesar do pouco acesso aos livros didáticos e à internet que ainda era rara por aquelas bandas. No fim do ano o vestibular em Biblioteconomia não veio, após eu ter chorado muito e ser convencida por meu pai a não ir realizar a prova, pois o curso era diurno e eu não teria como trabalhar e custear passagens, alimentação etc. Meu pai era funcionário público e ganhava um pouco mais de um salário-mínimo da época.

Contudo, era tempo de esperança!! Que chegou para mim pela boca de um professor jovem e que dava aulas como substituto, que nos comunicou a possibilidade de concorrer a Bolsas de Estudo por meio da realização da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em dezembro, o resultado da prova do ENEM trouxe a pontuação de 69,84 nas questões de múltipla escolha e 95,00 pontos na redação, o que gerou uma média de 81,00%.

Sem saber muito bem o valor disso e com muitas crenças limitantes, escolhi como 1ª opção para bolsa o curso de Letras, seguido do bacharelado em Psicologia como 2ª alternativa, mesmo tendo quase gabaritado a redação. Terminei o ano com alguma espécie de expectativa, mas sem acreditar muito, como tantos daqueles que são filhos da classe trabalhadora, pertencentes às famílias em que ninguém concluiu a escolaridade básica.

Em janeiro o resultado chegou, apontando a Bolsa Integral para cursar Letras Português/Inglês na FAP (Faculdade da Alta Paulista em Tupã, prédio da FADAP). Três anos de crescimento intelectual e pessoal, em que li muito e conheci toda a fundamentação acerca da leitura e escrita, anos que passaram muito rápido... Foi ali também que comecei a descobrir o que era fazer pesquisa, quando ao escrever o trabalho de conclusão de curso, orientada por Adriana Dusilek e Márcio Pereira, realizei uma análise comparativa entre o poema "A máquina do Mundo" de Carlos Drummond de Andrade e "Terra Desolada" de T. S. Eliot, obra difícil e com cerca de 800 versos, o que foi suficiente para eu achar que poderia ser uma estudante de Mestrado em Literatura na Unesp em Assis.

Não fui! O ano de 2009 chegou com a formatura e o choque de realidade. Passei em um processo seletivo para contrato como professora de Inglês na EMEF Professor Pedro Sommerhauzer e comecei a lecionar para crianças de 1º a 5º ano. Havia bagunça, havia inexperiência, havia humilhações, entre elas o salário de 5 reais por hora/aula. Guardo lembranças de muito cansaço dessa época, em que eu acumulava essas 10 aulas com substituições na E. E. Prof. Altino Arantes e a jornada do meu trabalho antigo como costureira. Ainda assim, com três empregos, continuava ganhando muito pouco.

Em 2010 o contrato acabou e eu nunca quis voltar para lá. Também não queria mais ser professora e esse ano passou quase batido. Cheguei até a prestar outros concursos. Eu sabia ler e compreender, mas não sabia ensinar a ler ou como fazer a sala de aula ser um ambiente melhor, mesmo hoje, as vezes ainda não sei. Neste ano ocorreu também o penúltimo concurso público para professor do Estado, o qual prestei apenas por desencargo de consciência, visto que não queria mais lecionar. No entanto, consegui pontuação necessária e prometia para mim mesma que quando chegasse a minha vez não assumiria. Eu era jovem!!

Em 2011, no entanto, os desencantos com a profissão não foram maiores que as dificuldades financeiras. Tendo que ajudar minha família e em um ato de coragem saí do antigo emprego como costureira que pagava bem pouco, para ficar disponível como professora substituta na E. E. Prof. Altino Arantes. Em poucos meses consegui a atribuição das minhas primeiras aulas na rede, que foram coincidentemente, 6 aulas de *Projeto de Leitura*, em que

deveríamos trabalhar obras literárias com os estudantes. Lembro de ler com alunos de 7º e 8º ano, o livro “Indez” de Bartolomeu Campos Queiroz. O projeto logo acabou como muito do que pode ser bom na escola. No ano seguinte trabalhei como P. A (Professora Auxiliar/reforço) em que atuava dentro das classes de língua portuguesa, junto ao professor da turma.

Assim continuei até a chamada e convocação de vaga no concurso público no ano de 2012. Está etapa de minha trajetória também é composta de medos e decisões corajosas. A poucos dias da escolha da vaga eu estava em negação, pois isso deveria ser realizado em São Paulo, capital, e eu com 24 anos não tinha nenhuma condição ou experiência para tomar um ônibus aqui e chegar até lá. Dois dias antes, no entanto, alguns professores da E. E. Prof. Altino Arantes se reuniram durante o recreio e me pressionaram a ir, me convenceram que era minha oportunidade de emprego que estava perdendo, combinaram todo o trajeto com outros professores que também iriam escolher a vaga para me acompanharem, fizeram vaquinha para me ajudar com os custos da viagem. Eu fui, debaixo do medo e insegurança dos meus pais. Fui para São Paulo duas vezes naquele ano, conheci o Museu da América Latina, depois tive meus documentos roubados dentro de uma escola no bairro do Limão, em que a Vanessa iria se efetivar, chorei..., mas em janeiro consegui assumir um cargo de 10 aulas (jornada reduzida) na cidade de Herculândia, na E.E. Aristides Rodrigues Simões, de lá sendo removida para E.E. Prof. Altino Arantes em 2014.

Já nessa época, voltei a desejar querer continuar os meus estudos sobre ensino de leitura, o que até então não era oferecido na região. Um dia, porém, como se materializado diretamente dos meus pensamentos, escuto no rádio a divulgação da especialização lato sensu em *Literatura e Ensino*, organizada pela Professora Doutora Luciana Leal, nas Faculdades FACCAT. Lembro-me de comentários nessa época de pessoas do trabalho que não entendiam por que eu queria voltar a estudar, se já estava me efetivando. Era a necessidade de compreender a leitura!!!! Foi nesse curso que pude conhecer didaticamente um pouco mais da literatura infantojuvenil e me vi de novo com 13 anos, lendo todos aqueles livros maravilhosos. Como conclusão de mais essa fase da minha trajetória, a monografia: *A Obra “Nós Três”, de Lygia Bojunga e a formação de leitores*, a qual se transformaria no meu projeto inicial de pesquisa de Mestrado em Educação na Unesp de Marília, em 2015.

Incentivada pelos professores Fernando Oliveira e Luciana Leal, lembro dessa fase com carinho, recordo de nunca sonhar com o final, apenas tentar realizar bem cada etapa do processo seletivo: a prova de inglês na FUNDEPE, a prova teórica sobre Bakhtin, lembro dos muitos professores durante a arguição, do medo, das perguntas realizadas por Dagoberto Buim Arena

e das respostas atravessadas. Recordo de ter prometido a mim mesma não voltar mais se não passasse, mas por acaso ou por algum motivo, eu passei.

O mestrado me ensinou um outro mundo, a Universidade era um lugar em que eu queria estar, apesar de toda a insegurança, do cansaço de estudar e trabalhar. Lá também comecei a gostar de fazer pesquisa, conversas com estudantes, observação das realidades cotidianas da escola, entrevistas com moradores da cidade. Também o encontro com os escritos de Michel de Certeau, apresentado pela minha orientadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. Desses e de outros encontros a dissertação: *Tática de Michel de Certeau em Nós Três, de Lygia Bojunga*, defendida em 2018, a qual retrata as experiências de alguns estudantes dos anos finais do ensino fundamental ao lerem uma obra infantojuvenil, em que pude pela primeira vez visualizar a leitura como uma tática.

Também é de 2018 a aprovação para desenvolver uma pesquisa de doutorado, dessa vez sobre práticas de leitura no ensino médio, do qual este texto é resultado e que carrega as marcas históricas de uma pandemia e das mudanças educacionais ampliadas nos últimos anos, no centro de governos de extrema-direita.

No ano de 2023, completaram-se 10 anos que atuo como professora titular de Língua Portuguesa na E.E. Prof. Altino Arantes, em Quintana. Nesse tempo, lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, trabalhei com Educação de Jovens e Adultos, com Salas de Recuperação Intensiva (RC, RCI), fui PAC (Professora Assistente de Currículo), e mais recentemente em 2022, vivi a experiência de lecionar os novos componentes curriculares após a reforma do Ensino Médio.

Também acompanhei várias gerações de adolescentes e jovens se formarem. Alguns poucos, seguiram para o ensino superior, outros para cursos técnicos oferecidos na região, mas muitos seguiram seus caminhos sem concluírem até mesmo seu processo de alfabetização ao final do ensino médio e sem conhecerem verdadeiramente o quanto a aprendizagem da leitura pode impactar a nossa existência.

Considero este trabalho como parte de tantos outros que se dedicam a tomar o partido das práticas escolares, feitas de muitas vozes, experiências e sentidos, mas que também sofrem os impactos das ingerências de poder daqueles que direcionam a escolarização. Esta tese é então, mais um fruto das minhas andanças pela vida e pela educação, lendo e fazendo disso uma forma de resistência.

1.2. Pesquisas em educação: maneiras de pensar o cotidiano escolar

Para a realização da pesquisa aqui descrita, inicialmente necessitei estabelecer como poderia investigar os problemas formulados, que eram: refletir sobre as práticas de leitura na escola, imbrincadas nas situações reais de ensino-aprendizagem; compreender como a materialidade dos suportes textuais enviados às aulas de língua portuguesa por vezes geram tensões entre os estudantes e o ato de ler, em prejuízo da leitura como atribuição de sentido; bem como desenvolver a hipótese de que havia um conflito entre os protocolos de leitura disseminados nos materiais didáticos e as maneiras de ler dos alunos em sala de aula. Assim, procurei primeiramente não me embasar em concepções que teórica ou metodologicamente partissem da crença de que os processos escolares e as aprendizagens são plenamente controláveis e submissos às técnicas de ensino.

Esta visão já era fruto das reflexões realizadas durante a pesquisa e escrita da dissertação de mestrado “*Táticas de Michel de Certeau em Nós Três de Lygia Bojunga*” (FERREIRA, 2018), em que a observação de uma situação de leitura realizada com estudantes de 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, revelou apropriações diversas e maneiras de compreender o texto literário que fugiam as metodologias pedagógicas.

Como primeiro passo, fazia sentido tentar compreender o que se define como *cotidiano escolar*, para além dos discursos de poder que o caracterizam para a sociedade, quase sempre, pelo argumento do fracasso de estudantes e professores e das experiências negativas, o que significava, nesse contexto, “considerar a cultura como ela é praticada, não a mais valorizada pela representação oficial ou pela política econômica, mas naquilo que a sustenta e organiza” (CERTEAU, 2013, p.335).

O cotidiano como espaço de cultura é definido por Certeau (2013, p.335), a partir de três prioridades: **o oral**, **o operatório** e **ordinário**, com os quais se organiza a criatividade prática. Atividade comum, a *oralidade* é descrita pelo autor como “espaço essencial da comunidade” (CERTEAU, 2013, p.336) ligada aos gestos e ao corpo, no centro das situações, interlocuções e processos de assimilação em que se revela:

Toda a inventividade dos “jogos de linguagens”, através de uma encenação de conflitos e de interesses assinalados a meia-palavra: artimanhas, desvios semânticos, quiproquós, efeitos sonoros, palavras inventadas, palavras deformadas [...] diálogos que proliferam e viajam ao longe, com aquela distanciação e aquela indexação cheias de humor que as pessoas simples usam para arranjar-se com o desconforto da vida e pôr a ridículo slogans do dia. (CERTEAU, 2013, p.338)

Outro aspecto da cultura cotidiana, a *operatividade* é a dinâmica de apropriação dos praticantes, fabricação de produtos nas relações sociais, que conforme explica Certeau (2013, p.339) é: **estética** (espaço próprio numa ordem imposta); **polêmica**, enquanto relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber; e **ética**, espaço de jogo, liberdade e resistência à imposição.

Certeau (2013) descreve ainda a cultura ordinária como “ciência prática do singular” (p.341), arte do consumo disseminada nas situações cotidianas, marcada por desvios plurais dos produtos e objetos de que se serve. O autor argumenta que no campo das pesquisas científicas:

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações, porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram construídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros que coloca em cena e em ação um *fazer-com*, aqui e agora, que é um ato singular ligada a uma situação, circunstâncias e atores particulares. (CERTEAU, 2013, p.341)

Assim, a escolha por realizar uma pesquisa em educação a partir do cotidiano e da realidade concreta da escola, deve ser compreendida também como um ato de criação e possibilidade de fazer diferente, sem se reduzir às estratégias político-econômicas, as imposições do mercado e aos discursos de poder já instituídos.

Nesse percurso de investigação, encontrei também pesquisas que se dedicam a pensar a diferença nos cotidianos das escolas e tem como premissas e relevância:

Compreender os cotidianos como campos de luta, nos quais o poder, como relação de forças, está sempre sendo contestado e disputado. Precisamos, ainda, indicar a multiplicidade de modos de existência e de conhecimentos que, com essas operações de usuários, se engendram e singularizam criando cultura e produzindo sentidos. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p.85)

No contexto brasileiro, “Pesquisas nos/dos/com os cotidianos” ou “Pesquisas do cotidiano”, vinculadas à obra de Michel de Certeau, iniciaram com as apropriações e trabalhos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, se expandindo para pesquisadores principalmente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Espírito Santo entre outros grupos, as quais se dedicam ao

Exame das práticas cotidianas, das operações de praticantes (CERTEAU, 1994) que são engendradas em meio as redes de conhecimento e significações, ou seja, às redes educativas *dentrofora* das escolas, ao mesmo tempo em que engendram, tecendo permanentemente o social, o político, o econômico, o cultural, o tecnológico e também, é claro, os processos educativos e curriculares. (SOARES, 2013, p.733 *apud* FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p.89).

Tais pesquisadores centralizam seus trabalhos nas práticas educativas e definem cotidianos escolares como aqueles

que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos (mídias, ciências, artes, igrejas, movimentos sociais, estruturas de governo, vizinhança etc.) (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p.89).

É a escola como essa trama de conhecimentos, experiências, sentidos, práticas e criações que “ao modo das táticas, desorganizam [...] lugares estratégicos de controle” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p.89), ou como Alves (2003, p.66) também explica:

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes, partem, então, da ideia de que é nesse processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar as questões ao mundo que nos cerca [...], no entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tendências de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. (ALVES, 2003, p.66).

É importante considerar que as pesquisas em educação têm, na atualidade a responsabilidade de colocarem-se frente à promoção crescente de estratégias de controle vindas dos grupos no poder “cujos princípios estáticos e lineares são balizadores de uma hegemonia epistemológica que visa capturar a complexidade da pesquisa em educação e eliminar outras formas de saberes produzidos” (ASTORI, VIEIRA, 2019, p.11).

Nesse sentido, conforme argumentam esses autores, “o pensamento de Certeau coloca-se como combativo ao totalitarismo funcionalista que procura eliminar as autoridades locais, ou seja, procura diminuir os sujeitos praticantes, por considerar suas práticas invalidadas do ponto de vista científico” (ASTORI, VIEIRA, 2019, p.21) e ao propor a compreensão de práticas culturais contemporâneas, principalmente a partir da lógica das ações cotidianas do homem comum, apresenta-se como alternativa de investigação para as pesquisas nesse campo. Para este trabalho, foram importantes as formulações teóricas: a concepção de *leitura como atividade inventiva*, a noção de *cotidiano como espaço de operações de usuários* e os conceitos de *estratégias e táticas*- eixo de análise dos dados, todos esses por possibilitarem o exame das práticas que continuam a existir nas dinâmicas escolares.

Ainda para Astori e Vieira (2019, p.15), pensar as investigações em Ciências humanas com Michel de Certeau coloca a pesquisa em educação como

uma produção polifônica, carregada de sentidos e constituída com o exercício de um não poder instituinte, que coexiste com as práticas instituídas e que busca, nas fendas deixadas por elas, produzir experiências que burlam e reinventam formas subterrâneas de existir e de legitimar outros saberes (ASTORI, VIEIRA, 2019, p.15).

Outras linhas de pesquisa, embora sem ligação direta ao pensamento de Michel de Certeau também contribuíram com as bases metodológicas dessa investigação por ajudarem a refletir sobre o cotidiano. Marli André (1993), por exemplo, explica que é preciso romper com uma visão de cotidiano escolar estático, repetitivo, disforme, homogêneo, para tentar enxergar nele suas dimensões contraditórias, sua história, ou seja, por esse ponto de vista faz-se necessário considerá-lo também como um espaço de criação contínua de seus agentes heterogêneos em suas funções e individualidades.

A autora explica que o estudo das práticas escolares do cotidiano precisa desvelar “suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições e recuperando a força viva que nele está presente” (ANDRE, 2008, p.141). Reflete ainda sobre a complexidade das inter-relações que acontecem nesse ambiente, principalmente a partir dos aspectos subjetivos e pessoais dos estudantes e outros agentes nesse contexto, das formas de organização institucional da escola, bem como dos fazeres pedagógicos e das influências das macroestruturas políticas que sem dúvida promovem ações que afetam as práticas escolares.

Gatti (2012), também concebe os estudos do cotidiano escolar como espaço de criação e de surpresas e afirma que é preciso

evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos da lógica, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. (GATTI, 2012, p.26)

Com base nessas considerações, este trabalho caracteriza-se, então, como uma *pesquisa em educação*, expressão que segundo Gatti (2012) tem como ponto de partida os processos educativos que se dão no contexto das escolas, ou seja, as formas relacionais “entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto (GATTI, 2012, p.25). No entanto, não era objetivo dessa pesquisa promover métodos ou técnicas de ensino a serem recomendados aos professores e sim apresentar os resultados de uma investigação que trata do cotidiano escolar como espaço de toda uma multiplicidade práticas possíveis, em que a apropriação do ato de ler e da leitura podem se dar, ou não, além de discutir as produções sistemáticas (legislações, documentos educacionais etc.), direcionadas às escolas pelos grupos no poder, principalmente nos últimos anos com o recrudescimento de ingerências neoliberais na educação, o que promoveu inúmeras mudanças nas estruturas curriculares, especialmente para o ensino médio.

1.3 Percurso e delimitação metodológica

Explanadas as considerações anteriores, procedemos agora a descrever “os caminhos, os passos, regulares ou ziguezagueantes” (CERTEAU, 1998, p.35) que compõem a trajetória dessa tese, a qual carrega o peso do seu momento histórico.

Iniciada em 2019 com o prazo de 4 anos para defesa e conclusão, a pesquisa “Práticas de Leitura no Ensino Médio: estratégias, táticas e modos de resistência” teve sua paisagem modificada e desencaminhada pela pandemia mundial do COVID19, a qual impactou a vida de todos nós.

No início desse percurso, programamos que o ano de 2019 seria dedicado ao estudo das disciplinas obrigatórias e ao aprofundamento teórico, etapas necessárias para a realização da pesquisa, e que a partir de 2020, a coleta de dados começaria a ser organizada. No entanto, no ano seguinte, como esta investigação seria desenvolvida no cotidiano escolar com estudantes do ensino médio, observando as práticas de leitura realizadas no ambiente de sala de aula, o cronograma foi afetado pelo fechamento provisório das escolas no Brasil inteiro. Especificamente no Estado de São Paulo, isto foi determinado no dia 18 de março de 2020, segundo as legislações: Decreto N° 64. 864 de 16 de março de 2020, a Resolução Seduc, de 18-03-2020- Deliberação CEE 177/2020, Resolução Seduc-28, de 19-03-2020, Resolução Seduc 44 e 45 de 20-04-2020, a partir das quais foram adotadas medidas adicionais de caráter temporário e emergencial, com reorganização dos calendários escolares, implantação da jornada laboral mediante teletrabalho dos servidores e suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio.

Contudo, na região e na cidade de Quintana, interior de São Paulo, devido ao alto número de casos, a escassez de leitos de hospitais e progressivo número de óbitos, as medidas emergenciais de combate a disseminação do COVID19 que impediam o retorno às aulas presenciais duraram até o mês de outubro de 2021. Dessa forma, na E. E. Prof. Altino Arantes que fica em Quintana, lugar em que leciono e onde a pesquisa seria realizada, as aulas presenciais foram suspensas no dia 19 de março de 2020 e retornaram apenas no dia 8 de outubro de 2021, conforme uma série de decretos municipais, dos quais cito os últimos: **Decreto n° 3.745/2021** de 12 de julho de 2021, **Decreto n°3.751/2021** de 22 de julho de 2021 e **Decreto n°3761/2021** de 27 de setembro de 2021- que por fim, regulamentaram e autorizaram a retomada das aulas presenciais no município e na escola Estadual da cidade para essa data (estudantes do ensino fundamental e médio).

Nesse momento, as aulas retornaram ao formato presencial, porém, em sistema de revezamento, além de haver ainda muita instabilidade diante do momento vivenciado, o que poderia determinar novamente o fechamento das escolas da cidade no início do ano de 2022. Toda essa dinâmica infelizmente dificultou o cronograma organizado inicialmente para a pesquisa de doutorado, sendo que o retorno em 8 de outubro de 2021 já se deu no último bimestre do ano letivo, impossibilitando também a submissão do projeto ao Comitê de Ética e por consequência, qualquer coleta de dados. Foi preciso esperar até o mês de fevereiro de 2022, com o início do ano letivo e a estabilização das aulas na modalidade presencial para que, só então, o projeto pudesse ser submetido, o que aconteceu em 21/02/2022.

Nos últimos anos, houve também muitas mudanças legislativas, educacionais e institucionais que impactaram a educação no contexto brasileiro, o que envolve por exemplo a conclusão dos documentos da Nova Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e Currículos Estaduais.

Na escola escolhida para esta investigação, o tempo igualmente andou e a coleta de dados, que inicialmente seria realizada como uma pesquisa de campo, em acompanhamento às aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio que eram ministradas pela professora Ana Claudia Pilon Raymundi, foi inviabilizada devido à aceleração da aposentadoria da docente. Em situação parecida se deu a readaptação do professor José Pereira Primo, que também lecionava esta disciplina na escola. Permaneci então, como única professora titular de Língua Portuguesa da E. E. Prof. Altino Arantes, de forma que no segundo semestre de 2021, havia duas jornadas completas de trabalho disponíveis na escola e nenhum professor para lecioná-las, dada a escassez de profissionais habilitados para contrato.

Esta situação deu-se, nesse período, pela ampliação da precariedade dos processos de contratação de docentes no Estado de São Paulo, o que fez com que na atribuição de dezembro de 2021, consequentemente, eu tivesse que decidir entre ter as aulas das classes de ensino médio atribuídas à mim e realizar a pesquisa a partir da minha própria prática, ou esperar que essas aulas fossem destinadas a outros professores inscritos no cadastro da diretoria de Ensino de Tupã, em regime de contrato temporário pela chamada categoria O, o que ocorreria apenas no mês de janeiro, sendo que havia a possibilidade dessas aulas nem serem atribuídas, situação que prejudicaria ainda mais o cronograma de pesquisa.

Optamos, então, por realizar mudança na estrutura do projeto de pesquisa, reorganizando a coleta de dados para se dar no ano de 2022. Este relato é importante pois permite caracterizar o dia a dia de muitas escolas, bem como problematiza algumas das

dificuldades de realizações de pesquisas acadêmicas nesses contextos, atualmente. Além disso, explica a escolha metodológica, a qual precisava orientar a realização de uma investigação no cotidiano escolar, porém, agora, durante o tempo de minhas próprias aulas, em que eu devia promover, observar e registrar as práticas de leitura com estudantes do ensino médio, a partir do suporte dos materiais didáticos.

Para contemplar essa nova organização, realizei, então, levantamento de autores e concepções metodológicas que pudessem contribuir para esse formato de investigação, o que me conduziu aos estudos das pesquisas qualitativas e etnográficas.

1.3.1 Pesquisa qualitativa e os estudos do tipo etnográfico

A abordagem qualitativa de pesquisa tem origem nas indagações de alguns cientistas ainda no final do século XIX, acerca da pertinência dos métodos positivistas “como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” (ANDRE, 1995, p.14). A autora também explica que esta perspectiva de pesquisa naquele momento, buscava certa oposição aos esquemas quantitativos, ao defender “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influência recíprocas” (ANDRE, 1995, p.15).

Entre as correntes ou linhas de pensamento que vão influenciar as bases da abordagem qualitativa de pesquisa, encontram-se: a **fenomenologia**, ao estudar a subjetividade do comportamento humano e tratar “do mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas” (ANDRE, 1995, p.15); o **interacionismo simbólico**, processo de interpretação da realidade e de si mesmo através das interações entre o indivíduo e o outro; e a **etnometodologia**, campo de investigação que busca entender como as pessoas enxergam o seu cotidiano, ou seja, procura “descobrir “os “métodos” que as pessoas usam no seu dia a dia para entender e construir a realidade que as cerca [...] os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais” (ANDRE, 1995, p. 16).

Outra tendência ligada a abordagem qualitativa é a **etnografia**, cuja principal preocupação é com o “significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio de ações” (SPRADLEY, 1979, *apud* ANDRE, 1995, p.16).

Por meio de uma descrição aprofundada de comportamentos, processos, ações, práticas e linguagens, o etnógrafo apresenta “diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 1995, p.17).

No entanto, André (1995), ao explicar o conceito e as características da etnografia como método de pesquisa, esclarece que “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo [...] o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p.24). Essa adaptação, todavia, precisa ser feita através do uso de algumas técnicas etnográficas, que são: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p.24).

A autora esclarece alguns princípios que ajudam a compor a pesquisa do tipo etnográfico, como por exemplo “a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado” (ANDRÉ, 1995, p.24). Ressalta também este tipo de pesquisa como um trabalho de campo que exige tempo (semanas, meses, anos) em que:

O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado [...] primeiro não há a pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista. (ANDRÉ, 1995, p.24).

Ainda segundo a autora, “outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p.24), ou seja, não se pretende a comprovação de uma teoria ou proposição de instrumentos pedagógicos, por exemplo. Os trabalhos do tipo etnográfico devem então, “voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em suas concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995).

André (2001, p.59), alerta também para a necessidade de precisão e clareza na formulação de objetivos, métodos e procedimentos de pesquisa adequados, bem como a análise “densa e fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões”. A autora exemplifica ainda que nos estudos do tipo etnográfico, destacam-se:

a) o papel da teoria na construção das categorias; b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centra-se na

perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho; c) o desenvolvimento do trabalho de campo com o apoio em observação planejada e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade (ANDRÉ, 2001, p.59).

Essas considerações relacionam-se também com as explicações de Gatti (2012, p.28), quando esta afirma que “na análise etnográfica temos um texto cultural a ser decifrado, para o qual é preciso construir uma leitura, que capte os sentidos concretos sob o olhar superficial do fato”, o que impacta diretamente os procedimentos de observação, coleta e registros dos dados.

Dessa forma, para delimitar a especificidade da investigação aqui descrita, considerando “o problema das formas e meios de levantamento de dados, dos modos de inserção do pensamento no contexto da pesquisa e sua relação com o pesquisador e com o objeto da pesquisa (GATTI, 2012, p. 27), tomei como base primeiramente os conceitos metodológicos acerca das investigações qualitativas, no sentido da aproximação com o real cujo foco são as relações em sala de aula, a partir do recorte das práticas de leitura nas aulas de língua Portuguesa, uma vez que essa abordagem “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por elas transformados” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Segui também a orientação de André (2013, p.96), quando, ao discutir acerca das delimitações e enfoque metodológico das pesquisas de abordagem qualitativas, explica que:

Não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização [...], ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos com a justificativa de cada opção feita (ANDRÉ, 2013, p.96).

Balizada por essas considerações, apresento a investigação aqui relatada e que dá origem a esta tese como uma pesquisa qualitativa em educação que se aproxima de estudos do tipo etnográfico, em seus princípios e usos. Esta definição não fechada decorre do fato de não terem sido utilizados como instrumentos no processo de coleta de dados, *as entrevistas intensivas individuais*, correntemente citadas por estas autoras como uma das características básicas desse tipo de metodologia. Por outro lado, assim considereei porque esta pesquisa se daria no cotidiano de uma escola, o qual investiguei em suas dinâmicas, regras, balizas institucionais e pedagógicas e em que buscava a compreensão dos fazeres que ocorrem no interior da sala de aula, especialmente as práticas de leitura, a partir de um contato direto e concreto com os

estudantes, visto que, além de pesquisadora eu era também a professora de Língua Portuguesa das turmas participantes.

1.4 Procedimentos metodológicos

São apresentados agora, em detalhes, os procedimentos metodológicos que fundamentaram a investigação aqui relatada, o que envolveu as etapas de revisão teórica e bibliográfica, pesquisa e análise documental, bem como a contextualização dos cenários e participantes, os instrumentos para coleta dos dados, até o proceder da transcrição e análise dos resultados.

Como primeira etapa dessa investigação, busquei inicialmente ampliar o repertório bibliográfico e realizar levantamento preliminar, o que possibilita “que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido” (GIL, 2002, p.61). Esta etapa tinha como objetivo compreender as práticas de leitura para além dos métodos escolares, assim, as perspectivas de autores como Roger Chartier (1991; 2002; 2011), Michel de Certeau (1990), Jean Marie Goulemot (2011), Michele Petit (2010), entre outros, contribuíram com a construção de uma concepção da leitura como uma prática social e cultural.

Posteriormente, também considerei importante ter como horizonte, pesquisas produzidas sobre ensino e aprendizagem das práticas de leitura na escola, especialmente as que se destinam à etapa do ensino médio. Assim, selecionei teses e dissertações a partir do recorte temporal de 2008 a 2022, por meio das palavras-chave: *práticas de leitura, leitura, ensino médio, entre outras*, em bancos de dados de Instituições do Estado de São Paulo (USP, UNESP, UNICAMP) compreendendo que esse aprofundamento contribui, de acordo com Gatti (2012, p.28) para a “criatividade construtiva do pesquisador, seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados”.

Após essa etapa da investigação, realizei também levantamento de fontes documentais e bibliográficas que pudessem contribuir com a compreensão das dinâmicas escolares a partir dos processos de ensino estruturados, o que exigia “uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola” (ANDRE, 2008, p.36) articulada a uma dimensão

que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e

sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRE, 2008, p.37).

Esse levantamento consistiu na leitura e análise de legislações e documentos educacionais entre os quais destaco: a Lei nº 13.415/2017, a Portaria nº1.432, a Nova BNCC, o Currículo Paulista, os PCNs, o Plano Nacional de Educação etc., bem como trabalhos científicos que foram publicados nos últimos anos, os quais se dedicaram a pensar criticamente e investigar as movimentações estratégicas neoliberais que tem organizado as escolas e práticas pedagógicas, especialmente na rede de ensino público do Estado de São Paulo que é contexto dessa pesquisa.

Especificadas essas etapas, descrevo agora o contexto da pesquisa, o que é importante para a compreensão de diversos aspectos dessa escola, incluindo algumas descrições acerca das relações entre os professores e alunos e das políticas educacionais atuais que afetam essa localidade. Para isso, procurei considerar informações como a localização geográfica da escola, o perfil dos estudantes participantes da coleta de dados, as características da equipe escolar, entre outros elementos relevantes. Essa descrição contribui para a compreensão das particularidades desse contexto escolar que serão apresentadas na análise dos resultados.

1.4.1 Cenário da pesquisa e procedimentos para coleta dos dados: a E.E. Prof. Altino Arantes e seus praticantes

A Escola Estadual Professor Altino Arantes localiza-se no centro da cidade de Quintana, na avenida Santos, nº 100, em frente ao Ginásio de Esportes, próxima à rodoviária e a Prefeitura Municipal. Já em sentido contrário, está ao lado da Casa da Lavoura, perto da chamada “praça do Cruzeiro” e do Pontilhão, um dos pontos marcantes do município, que dá acesso à Vila Campante e demais bairros. Os que transitam de um lado para o outro da cidade “dividida” entre *Quintana* e *Campante*, uso que as gerações atuais não entendem muito apesar de repeti-lo todos os dias, na maioria das vezes tem de passar pela presença dessa Escola, local para o qual convergem e se entrecruzam trajetórias de passos e de vidas.

Instalada no novo centro da cidade, o qual foi com o tempo deslocado, a E.E. Prof. Altino Arantes carrega a história de uma das primeiras escolas do início do povoado, instalada em Vila Campante em 1945. Tornou-se Colégio em 1971 quando passou a atender também o Ciclo II e Escola de Ensino Médio a partir de 1976.

É uma instituição importante para esta localidade, principalmente por ser a única que atende estudantes do nível fundamental anos finais e ensino médio, parcela que representa grande parte de adolescentes e jovens do município, em sua maioria, filhos da classe trabalhadora. É também o lugar em que os seus pais e avós estudaram, no tempo anterior aos cálculos, metas e disseminação de avaliações externas. Moradores que ainda guardam memórias das festas, gincanas e exposições culturais realizadas na escola, bem como do dia a dia junto à colegas e professores, dos quais se lembram com certo respeito e admiração.

Hoje são outros tempos e a E.E. Prof. Altino Arantes, popularmente chamada pela comunidade de "Altino", é uma das poucas unidades da Diretoria de Ensino de Tupã a não aderir ao Programa de Ensino Integral até o ano de 2022, apesar das pressões sistemáticas para que mais essa inovação curricular possa ser realizada e contribuir para a aprendizagem dos estudantes, melhoria nas metas e resultados. Essa não adesão é fruto da resistência dos poucos professores titulares, dado que não há espaço físico disponível para acomodar todos os alunos em um turno de 9 horas, além de ser considerado por eles como um projeto excludente, por não permitir que os alunos trabalhadores possam ajudar suas famílias na subsistência, uma vez que precisarão permanecer quase dois períodos completos na escola.

Na região, quase todas as escolas da Diretoria de Tupã migraram para o sistema PEI nos últimos dois anos, programa que oferece um salário mais atraente, embora por subsídio, o que tem empolgado professores efetivos e temporários, com maior experiência ou formação específica. Em troca, uma jornada que exige *dedicação exclusiva, produtividade e competência*. Ao final do ano letivo os profissionais das Escolas PEI passam ainda pela chamada Avaliação 360°, a qual determina a continuidade de sua atuação, ou não, no ano seguinte.

Atualmente, a E. E. Prof. Altino Arantes conta, então, com 42 espaços em suas dependências, sendo 10 as salas de aulas, as quais não são mais suficientes para acomodar as novas formas de agrupamento para estudo, como as turmas de monitoria, extensão do Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos, iniciadas com as reformas curriculares recentes. Os espaços destinados aos profissionais também se tornaram insuficientes, em especial a sala dos professores que é usada como refeitório e a chamada sala multiuso/coordenação, utilizada como local para cumprimento das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) desde que houve a ampliação desses horários.

Outro problema surgiu com a publicação da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e Resolução SEDUC nº 55, de 29-6-2022, as quais dispõem sobre a nova carga horária dos docentes da rede estadual de ensino e obrigam os professores contratados a

cumprirem as APDs (Atividades Pedagógicas Diversificadas - antigos ATPL) presencialmente, demanda para a qual também não há espaço físico pois se exige 14 horários a mais de 45 minutos para cada jornada de 32 aulas atribuídas, ao que se somam ainda 7 ATPCs. Assim, um professor que atua na Nova Carreira do Estado de São Paulo cumpre 53 horários presenciais por semana, dentro das dependências da escola.

Os professores da E.E. Prof. Altino Arantes são pessoas que residem em Quintana ou na região, especificamente nas cidades de Herculândia, Tupã e Pompeia. O quadro conta atualmente com 45 professores, dos quais apenas 12 atuam em efetivo exercício e 33 trabalham por contrato, enquadrados na chamada categoria O, sendo que deste grupo, 19 são professores licenciados e 14 com graduação em bacharelado. Muitos desses profissionais ingressaram recentemente, no ano de 2022, pelo cadastro no Banco de Talentos oferecido pela Seduc. Para a disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, 1 professora é licenciada em Letras, 1 é graduada em Pedagogia, 1 em Psicologia e 1 em Serviço Social. A instituição conta ainda, com 1 diretor efetivo, 2 vice-diretores e 2 coordenadores pedagógicos.

Em relação ao quadro geral de estudantes, no ano de 2022 estavam matriculados na escola 521 alunos, distribuídos entre os vários segmentos. Sendo 312 alunos cursando o ensino fundamental e 181 o Ensino Médio, além de 10 matrículas na Educação de Jovens e Adultos- Anos finais e 18 no nível de Ensino Médio multisseriado. Quanto a distribuição dessas turmas, o período da manhã possuía 10 classes regulares, enquanto o vespertino atendia 9 classes e o período noturno apenas 3 (1 turma regular de 2º ano de ensino médio e as 2 classes multisseriadas de EJA).

Durante a pandemia (2020/ 2021) os processos de ensino aconteceram em home-office e as aulas foram ministradas em sistema *online*, com horários adaptados em que o aluno acessava o *link* enviado por cada professor e assistia as aulas, realizando as atividades propostas para cada disciplina, que inicialmente eram reduzidas por semana ou quinzenalmente. No entanto, muitas foram as dificuldades em seguir com esse sistema e o percentual de alunos dessa escola que acompanhavam nas salas de aula virtuais caiu drasticamente, desencadeando grande número de abandonos, ainda que velados, pois havia uma recomendação da SEDUC de que os estudantes não deveriam ser reprovados ou declarados como evadidos, até mesmo porque muitos se afastaram da escola para trabalharem e ajudarem suas famílias.

Durante esse processo, a grande maioria dos estudantes não participavam das aulas virtuais e muitos não retornaram à frequência regular. Além disso, foram sendo aprovados para a série seguinte tendo o contato mínimo com as atividades de estudo, leitura e escrita enviadas

pela escola. Em 2022, as consequências do não desenvolvimento das aprendizagens eram visíveis, porém, para além do discurso da Secretária de Educação do Estado (SEDUC) de que devem ser realizados *processos de recuperação contínua e aprofundamento*, na prática, as exigências acerca das competências e habilidades cobradas em avaliações externas têm se tornado cada vez mais altas.

Segundo Duran (2007, p.119) “na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir”, assim, com o retorno as aulas presenciais estabelecida em 2022, novas dinâmicas passaram a envolver o trabalho dos professores. Como formas de controle dos superiores hierárquicos, há um aumento crescente da necessidade de justificar sua *produção* durante o tempo transcorrido naqueles espaços. Para o uso nas salas de aula, por exemplo, foi implantado o sistema de diário *on line* com registro de frequência e de aulas, em que são especificadas habilidades, materiais didáticos e descrição da aula, a serem digitados todos os dias, conforme as imagens reproduzidas a seguir ajudam demonstrar sobre essa dinâmica diária:

Imagem 1- Registro das aulas ministradas na Secretária Digital Escolar

Registro de Aulas

Data / Hora da Aula

02/02/2023

Detalhes

Reagrupamento por Habilidades: ☐

Turma: 6º ANO B MANHA ANUAL

Disciplina: LINGUA PORTUGUESA

Bimestre: 1º Bimestre

Horário: Selecione...

Currículo Paulista

IMPORTANTE

Selecione uma disciplina e em seguida escolha o item que deseja conforme Campo de Atuação, Linguagens, Unidades temáticas, Eixo, Habilidades Currículo Paulista e Objetos do Conhecimento.

No calendário, os dias da cor verde já sofreram lançamentos.

Exibir 10 registros

Filtro

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4

Currículo Paulista

IMPORTANTE

Selecione uma disciplina e em seguida escolha o item que deseja conforme Campo de Atuação, Linguagens, Unidades temáticas, Eixo, Habilidades Currículo Paulista e Objetos do Conhecimento.

No calendário, os dias da cor verde já sofreram lançamentos.

Exibir 10 registros

Filtro

Bloco 1		Bloco 2		Bloco 3	Bloco 4
Código	Campo de Atuação	Linguagens	Habilidades Currículo Paulista		Objetos de Conhecimento
☐ EF67LP02A			Analisar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas (impressos e on-line) sites noticiosos etc.		Apreciação e réplica
☐ EF67LP36			Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.		Coesão
☐ EF69LP16A			- Analisar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico.		Construção composicional
☐ EF69LP16B			- Utilizar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico.		Construção composicional
☐ EF67LP17			Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos).		Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
☐ EF67LP16			Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), reconhecendo-os como espaços para fazer reivindicações e se engajar na busca de soluções para problemas pessoais, dos outros e coletivos.		Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social
			Pontuar adequadamente textos de diferentes gêneros		Elementos estilísticos de
			Código nacional de trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.		

Anterior 1 2 3 Próxima

Observações

Observações

Selecione os recursos utilizados durante a aula

- ☐ 1. Centro de Mídias SP
- ☐ 2. Fascículos impressos pela SEDUC
- ☐ 3. Google Classroom
- ☐ 4. Listas de atividades impressas pela escola
- ☐ 5. Livros didáticos do PNLD
- ☐ 6. Livros literários
- ☐ 7. Material didático da SEDUC - Caderno do Aluno
- ☐ 8. Microsoft Teams
- ☐ 9. Plataformas educacionais digitais
- ☐ 10. Outros:

Descreva aqui um breve resumo da aula dada

Escreva aqui

Excluir Tudo

Salvar

Devem ser registrados também as avaliações e trabalhos atribuídos aos estudantes, mecanismos que tem a função de comprovar os fazeres de docentes e discentes. Já para os momentos de horários pedagógicos, foram criadas abas no sistema *on line* com presença a preencher em que os professores necessitam atestar que devidamente assistiram aos vídeos com formações do CMPS, além do chamado Diário de Bordo, solicitado pela SEDUC e controlado pela coordenação, para registro dessas reflexões.

Algo que se faz muito constante no cotidiano da E.E. Prof. Altino Arantes (bem como em todas as aulas da rede pública paulista) são as avaliações externas, com o objetivo de gerenciar os resultados escolares. No final de 2021 (ano pandêmico), essas avaliações aconteceram normalmente e os estudantes dos 9º anos-EF e 3ª série do Ensino Médio da E.E. Prof. Altino Arantes participaram da prova do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Ambas as provas consideram dois critérios: o desenvolvimento dos alunos nos exames e o fluxo escolar em cada nível de ensino.

Em relação ao IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, coletado a partir da prova do SAEB, os dados da escola não foram divulgados, pois a taxa de aprovação em 2021 ficou em torno de 0,98%, abaixo do indicador de rendimento de 1,00. Este número deu-se pela impossibilidade de aprovar 100% dos estudantes, exatamente devido a casos específicos de abandono, em que mesmo esgotadas todas as tentativas, alguns alunos não retornaram para a escola. Já o IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, que “é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo” (BOLETIM DA ESCOLA, 2022), demonstra queda de rendimento em todos os níveis e componentes e o não cumprimento dos números projetados. As imagens a seguir ajudam a observar:

Imagem 2– Resultados do IDESP em 2019 da E.E. Prof. Altino Arantes

ANO: 2019 - ALTINO ARANTES PROFESSOR

Série/Ano	Indicadores Desempenho		Média de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2019
	Língua Portuguesa	Matemática			
9º ANO EF	3,9280	3,1667	3,55	0,9696	3,44
3º ANO EM	3,6507	1,8803	2,77	0,9667	2,68

META ANO:2020

Série/Ano	Meta 2020
9º ANO EF	3,81
3º ANO EM	2,88

* Metas Projetadas 2020

(Boletim com resultados do IDESP - 2019)

Imagem 3– Resultados do IDESP em 2021 da E.E. Prof. Altino Arantes

ANO: 2021 - ALTINO ARANTES PROFESSOR

Série/Ano	Indicadores Desempenho		Média de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2021
	Língua Portuguesa	Matemática			
9º ANO EF	2,8993	2,7543	2,83	1,0000	2,83
3º ANO EM	2,6497	1,6237	2,14	0,9828	2,10

(Boletim com resultados do IDESP - 2021)

Os resultados de 2019 apresentavam para o componente de Língua Portuguesa o desempenho de 3,9280 e média de 3,44 para o 9ºano do Ensino Fundamental (estudantes que concluíram 3ª série em 2022) e 3,6507, com média de 2,68 para o final do ciclo do ensino médio (alunos egressos da escola). Como metas para o ano seguinte, a escola deveria melhorar o seu percentual em 0,37 no ensino fundamental e 0,20 no ensino médio. No entanto, os dados de 2021, trazem o número de 2,8993 para Língua portuguesa e índice de 2,83 para o ensino fundamental. No ensino médio, 2,6497 para o componente de Língua Portuguesa e média de 2,10, ambos com a redução de mais de 1 ponto percentual, ficando abaixo da meta projetada. Sobre o indicador de fluxo, deve-se considerar como já foi apontado, que muitos alunos não

estavam frequentando regularmente a escola, comparecendo apenas para finalizar o ano participando das provas externas e entrega de trabalhos.

Em 2022, o ensino médio da E.E. Prof. Altino Arantes era composto por 7 turmas divididas nos três períodos: 1ºA e B, 2º A e 3ºA no matutino, 2ºB e 3ºB no vespertino e 2ºC no período noturno. A grande mudança desse ano letivo foi a inserção das novas regras e determinações curriculares em que as turmas da 2ª série tiveram suas aulas reorganizadas, com a carga horária das disciplinas de português e matemática diminuídas para a entrada dos componentes dos Itinerários formativos. A escolha dos dois itinerários se deu em agosto de 2021, ainda em sistema de trabalho remoto, momento em que os alunos foram orientados o tanto quanto possível. Devido as especificidades do momento, no entanto, nem todos os estudantes puderam compreender esse processo com clareza e tomaram essa importante decisão para sua trajetória escolar “às cegas”.

Como resultado, a escola ofertou neste ano de 2022, dois Itinerários formativos: **Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana**, que integra as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e **Meu papel no desenvolvimento sustentável**, integrando as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Como as imagens exemplos de unidades curriculares a seguir ajuda a demonstrar:

Imagem 4- Exemplo de Unidade Curricular de Aprofundamento Curricular- Diurno

MATRIZ 51				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Ciências Humanas e Linguagens (CHSLGG)				
CHSLGG1 – CULTURA EM MOVIMENTO: DIFERENTES FORMAS DE NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA				
UNIDADE CURRICULAR 1 – TRADIÇÕES E HERANÇAS CULTURAIS				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC1CHSLGG1 – “TRADIÇÕES E HERANÇAS CULTURAIS”	Tradições culturais	2	40	30
	Práticas corporais de lutas: heranças culturais	2	40	30
	Ressignificando a formação do povo brasileiro	2	40	30
	Diálogos com a Literatura: a cultura em contexto	2	40	30
	A cultura e seus sentidos	2	40	30
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Tradições culturais	Arte	Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou História		
Práticas corporais de lutas: heranças culturais	Educação Física	não há outra habilitação		
Ressignificando a formação do povo brasileiro	História	Geografia ou Sociologia		
Diálogos com a Literatura: a cultura em contexto	Língua Portuguesa	Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Arte		
A cultura e seus sentidos	Filosofia	Sociologia ou História		

(SÃO PAULO, 2022, p.46)

Imagem 5- Exemplo de Unidade Curricular de Aprofundamento Curricular- Diurno

MATRIZ 45				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Ciências da Natureza e Matemática (CNTMAT)				
CNTMAT1 - MEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL				
UNIDADE CURRICULAR 1 – ÁGUA E ENERGIA				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC1CNTMAT1 – “ÁGUA E ENERGIA”	Zoonoses tropicais	2	40	30
	Energias limpas	2	40	30
	Estatística na saúde pública e meio ambiente	4	80	60
	Água: solvente universal	2	40	30
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Zoonoses tropicais	Biologia	Biologia		
Energias limpas	Física	Química		
Estatística na saúde pública e meio ambiente	Matemática	Física		
Água: solvente universal	Química	Química		

(SÃO PAULO, 2022, p.42)

Estes itinerários agrupam componentes curriculares que são ministrados, nesta escola, durante os dois últimos horários do período matutino e vespertino e os dois primeiros no período noturno. No entanto, essas mudanças não foram bem recebidas pelos estudantes, principalmente devido às aulas de expansão (Educação Física, Eletivas e Orientação de Estudos) as quais foram transferidas para o contraturno, fazendo com que os alunos tenham que comparecer na escola no período inverso.

Para além dos domínios do sistema educacional, como praticantes que “se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p.41), os estudantes da E.E. Prof. Altino Arantes habitam as salas de aulas diariamente vestidos com calça jeans, moletom e camisetas de cor cinza, azul ou preta, uniforme não oficial do ensino médio, em substituição à tradicional camiseta branca com o logo do nome da escola em azul, implantada há vinte anos e nunca mais posta em discussão.

Imagem 6- Logo da E.E. Prof. Altino Arantes



Hoje quase ninguém mais usa o uniforme da escola, com exceção dos pequenos ingressantes do 6º ano. Mas há também outras subversões e conflitos, a exemplo do público feminino, em que algumas alunas frequentam as aulas com roupas curtas, corpos que se querem livres. Já o boné, que no passado representava afronta e não era bem-visto, passa despercebido diante de outras modas e culturas, como cortes decorativos ou apropriação do cabelo afro, inclusive entre os garotos.

Confrontos ainda mais graves ocorrem, nesse contexto, em relação ao uso do celular. Há 10 anos, quando os aparelhos se popularizaram entre o público juvenil, a E.E. Prof. Altino Arantes adotou um esquema de caixinhas de ferro, em que esses eram depositados no início do período e devolvidos ao final da última aula. Prática exaustiva que rende lembranças, de estudantes que entregavam aparelhos ligados, os quais ficavam tocando na sala da diretoria, ou celulares falsos, até mesmo quebrados, para continuar portando esse meio de comunicação escondido durante toda a aula. Mas com a pandemia, o que antes era sumariamente proibido se tornou instrumento de estudo durante as aulas remotas e agora faz parte do cotidiano escolar, não sem deixar de representar uma espécie de ruído que incomoda os professores e ser um dispositivo usado como resistência pelos estudantes.

Tendo esse contexto como horizonte, busquei utilizar para a construção e análise dos dados, alguns procedimentos e ferramentas próprias da pesquisa qualitativa, primordialmente: o diário de campo; além de gravações de áudio das interações entre estudantes e a professora, mediadas pelos materiais didáticos fornecidos pela SEDUC para o ensino de língua portuguesa; também atividades escritas dos participantes em folhas brancas ou filipetas de papel. Sendo que antes de iniciar esta investigação, foi explicado e solicitado autorização aos responsáveis o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) e aos estudantes TALE (Termo de assentimento livre e esclarecido) para realizar a gravação e coleta das produções textuais, com a garantia de que haverá total sigilo do material obtido (os nomes serão preservados).

Conforme André (2001, p.61) aponta, há algumas fragilidades metodológicas de pesquisas em educação, especialmente ao se “tomarem porções muito reduzidas da realidade, principalmente quando estas tomam um número limitado de observações e de sujeitos”. Com base nisso, nessa pesquisa foi realizado levantamento de dados com duas turmas da 1ª série do Ensino Médio da E.E. Prof. Altino Arantes (turma A e B) que foram escolhidas por estarem ingressando no Novo Ensino Médio, além de ainda possuírem a quantidade de 5 aulas de Língua

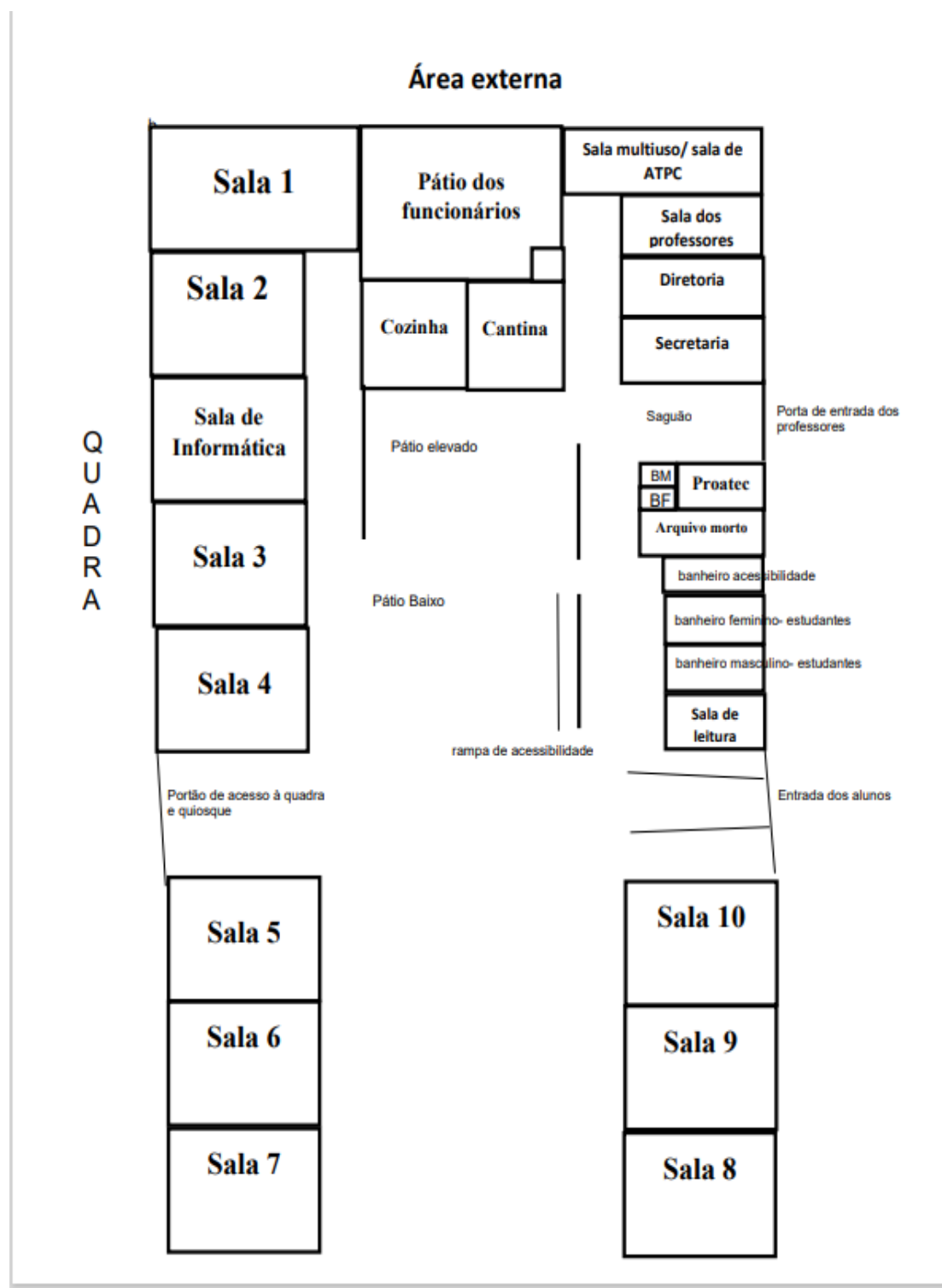
Portuguesa na grade curricular, uma vez que na 2ª série, ocorre a redução para apenas 3 aulas semanais, devido à inserção dos Itinerários Formativos, iniciados no ano de 2022.

Assim, alguns alunos de todas as salas colaboraram com a pesquisa a partir da escrita do Inventário do Saber, porém, apenas as turmas da 1ª série A e B participaram diretamente da coleta de dados durante as aulas e situações de práticas de leitura, as quais tiveram como suporte os cadernos *Aprender Sempre* e *Currículo em Ação*, elaborados pela SEDUC como material didático a ser utilizado nas escolas públicas da rede de ensino paulista. Para descrever a participação dos estudantes, optei pela codificação a partir de nomes fictícios em inglês, o que compreendi que trazia o distanciamento necessário para as análises, mas que também contribuía para caracterizar melhor a individualidade de cada participante.

As turmas de 1ª série do Ensino Médio estudam nas salas 1 e 2 da escola, ao final do corredor. A organização das classes foi feita no início do ano, pela direção da escola com o argumento de seguir uma ordem linear. Dessa forma, o Ensino Médio estuda no bloco principal e o Ensino fundamental no bloco anexo. No entanto, a conversa cotidiana sabe que as turmas com maior índice de indisciplina foram colocadas nos extremos do prédio, para abafar o barulho que chega até o rol de entrada e a secretaria, mais frequentados por pessoas externas à escola.

Estudar no fim do corredor, no entanto, não impede as trajetórias dos passos e andanças pelo espaço da escola, em que alguns dos estudantes dessas turmas visitam as demais classes, quando vão ao banheiro ou tomar água, batendo nas portas e convidando os colegas à distração da rotina. A seguir, o esboço simplificado do prédio da E. E. Prof. Altino Arantes:

Imagem 7- Esboço da planta da E.E. Prof. Altino Arantes



(Elaborado para este material – acervo pessoal)

Em 2022, a turma da 1ª série A contava com 24 alunos matriculados regularmente, sendo 16 estudantes do sexo masculino e apenas 8 do sexo feminino, descritos nessa pesquisa com os

nomes: Madelyn, Harry, Alvin, Maxwell, Alex, Brian, Richard, Mary, John, Wendy, Leah, William, James, Mark, Hilary, Cindy, Elvis, Justin, Peter, Max, Ethan, Audrey, Wendy, Daisy. Enquanto grupo, essa turma tem a característica de serem muito falantes, pois conversam alto até o nível do exagero. Também costumam se sentir bem quando estão sentados em duplas ou grupos.

Os alunos Madelyn, Alex, Mary, Hilary, Cindy e Justin costumam ser os mais engajados com as atividades e o tempo da aula. No outro extremo, Maxwell e Leah (que são namorados), também James, Elvis, Peter e Max quase nunca participam ou concluem os trabalhos propostos.

Já a 1ª série B era composta por 22 estudantes, dos quais 15 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, que serão apresentados nesse trabalho como: Jimmy, Calvin, Dereck, Adam, Norman, Ashley, Brad, Philip, Dylan, Charlotte, Megam, Emma, Aaron, Eddy, Elinor, Jack, Alfred, Melvin, Stephany, Chad, Jane.

Esta classe teve uma ótima trajetória enquanto grupo até o final do ensino fundamental, e era caracterizada como uma ótima turma na escola, mas isso até o momento em que 8 estudantes conquistaram aprovação em instituições consideradas melhores na região, as quais são: a ETEC Prof. Massuyuki Kawano, o Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFSP, na cidade de Tupã e o Colégio Shun-ji Nishimura que também passou a oferecer a modalidade de ensino médio como projeto piloto do modelo pedagógico “Aprendizagem Profunda”, da escola canadense Master’s Academy & College, de Calgary, desde 2016, e tem atraído muitos estudantes da E.E. Prof. Altino Arantes.

A saída de todos esses estudantes desestimulou vários alunos e inverteu a situação desta classe. Em 2022, a 1ª série B foi uma das turmas que apresentou muitos conflitos em relação a indisciplina. O bom desempenho desses estudantes que retiraram a matrícula no início do ano, também amenizava o fato de que alguns alunos da turma têm *dificuldades de aprendizagem* e não completaram seu processo de alfabetização, mesmo estando já no final do ensino fundamental e ingressado no ensino médio. Nesse caso se encontram os alunos: Calvin, Phillip, Brad, Melvin e Chad, bem como Dylan e Aaron que já participaram de classes de Recuperação Intensiva em 2018, mas sem grandes superações. Estes alunos se mostram pouco engajados nas atividades, movimento que também é partilhado por Dereck, Norman e Jack, ou seja, metade dos estudantes da turma.

Entre os alunos mais dedicados às atividades propostas, estão Jimmy, Charlotte, Megam, Stephany, Jane e principalmente Alfred, estudante mais *avançado* (termo utilizado pela SEDUC) da turma, em relação à aprendizagem.

Em relação ao período de coleta de dados, este foi organizado entre os meses de junho e dezembro de 2022, após aprovação do Comitê de ética, parecer nº 5.502.511, contemplando o final do 2º bimestre, bem como todo o 2º semestre, em que conduzi as aulas a partir de atividades didáticas que constam nos materiais enviados pela SEDUC para as escolas, com o intuito de observar as práticas de leitura conforme o que está disposto nesses suportes.

Os procedimentos de coleta tinham o objetivo de se aproximar ao máximo das dinâmicas pedagógicas que acontecem nas aulas de língua portuguesa na rede pública paulista. Assim, primeiramente realizei as leituras e investigação dos materiais utilizados, o *Aprender Sempre* e o *Currículo em ação*, tanto do Caderno do Professor quanto do Caderno do estudante. Como esses materiais devem ser obrigatoriamente utilizados pelos docentes e no ato da pesquisa eu também atuava como professora da turma, procurei apenas selecionar as sequências de atividades que melhor contribuíssem com os objetivos estabelecidos, visto que a íntegra desses suportes não se enquadrava no contexto da pesquisa.

Nesse contexto, utilizei as orientações dos cadernos para o trabalho com os textos sugeridos, porém, isso se dava dentro do limite do possível, visto que muitas vezes o prescrito não fazia sentido com a realidade e os conflitos que se delineavam na sala de aula, motivo pelo qual nas transcrições ora se pedia que os alunos lessem o texto em silêncio, ora eu mesma proferia a leitura do texto, tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa também era o de observar a maneira como os estudantes compreendem e atribuem sentido aos escritos.

Esses momentos de leitura e discussão dos textos foram registrados no diário de campo e em áudio, partindo da ideia de que “a linguagem é prática, uma arte de dizer que é uma arte de fazer” (ASTORI, VIEIRA, 2019, p.19). A construção dos dados se deu, então, principalmente com base nas transcrições das interações e conversas cotidianas gravadas durante as aulas de língua portuguesa. Essas transcrições foram organizadas a partir de cerca de 14 horas, divididas conforme os horários das aulas da semana permitiram (1- aula/ 45 minutos ou 2 aulas/ 90 minutos).

A transcrição deste longo “concerto de vozes” exigia o retorno às cenas de pesquisa e a singularização dos sons e dos sentidos em que se nota “o papel fundador do oral na relação com o outro” (CERTEAU, 2013, p.336), neste “lugar de palavra” (CERTEAU, 2013, p.338) que é a sala de aula. Escutar o “barulho” dessas práticas, de leitura ou de escuta, foi também uma busca por compreender as formas de identidade pulsando, naquelas circunstâncias e contextos. O quadro a seguir descreve os textos e suportes utilizados, bem como a duração das gravações:

Quadro 2- Descrição das transcrições realizadas durante a coleta dos dados

Turma	Texto/ Material utilizado	Horas/minutos transcritos
1ºA	Texto: Campanha publicitária #FocanaVida – Material “Aprender Sempre” – Página 3 e 4 (Caderno do Professor- Volume 1- 1ºbimestre)	1:06:17 (minutos)
1ºB	Texto: Campanha publicitária #FocanaVida – Material “Aprender Sempre” – Página 3 e 4 (Caderno do Professor- Volume 1- 1ºbimestre)	40:36:44 (minutos)
1ºB	Texto: “O penteado” – Capítulo XXXIII da obra Dom Casmurro de Machado de Assis Texto: Cabelos e Dor- Mari Jacomini Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” Página 15 a 22 (Caderno do Professor- Volume 2- 2º bimestre)	00:34:40 (minutos)
1ºA -	Texto: “O penteado” – Capítulo XXXIII da obra Dom Casmurro de Machado de Assis Texto: Cabelos e Dor- Mari Jacomini Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” Página 15 a 22 (Caderno do Professor- Volume 2- 2º bimestre)	00:26:09 (minutos)
1ºB	Texto: “O penteado” – Capítulo XXXIII da obra Dom Casmurro de Machado de Assis Texto: Cabelos e Dor- Mari Jacomini Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” Página 15 a 22 (Caderno do Professor- Volume 2- 2º bimestre)	00:32:20 (minutos)
1ºA-	Texto: “O penteado” – Capítulo XXXIII da obra Dom Casmurro de Machado de Assis Texto: Cabelos e Dor- Mari Jacomini Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” Página 15 a 22 (Caderno do Professor- Volume 2- 2º bimestre) Continuação	01:12:52 (minutos)
1ºB	Texto/suporte: “Quem disse que cabelo não sente” de Mary Jacomine - Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre- p. 22 a 26)	01:11:35 (minutos)
1ºA-	Texto/suporte: Crespow- Material “Currículo em Ação” – Página 27 e 28 (Volume 1- 2ºbimestre)	00:33:39 (minutos)
1ºB	Texto/suporte: Crespow- Material “Currículo em Ação” – Página 27 e 28 (Volume 1- 2ºbimestre)	00:30:59 (minutos)
1ºB	Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)	00:34:25 (minutos)
1ºB	Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)	01:15:15 (minutos)
1ºA-	Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)	01:17:42 (minutos)
1ºA-	Texto: Abaixo assinado Suporte: Material “Aprender Sempre” (Caderno do Professor- Volume 2- p.13, 14, 14)	00:32:19 (minutos)
1ºB	Texto: Abaixo assinado Suporte: Material “Aprender Sempre” (Caderno do Professor- Volume 2- p.13, 14, 14)	00:32:19 (minutos)
1ºA-	Texto/ suporte: Momento 2– Texto “Suicídio digital” - Marcos Rohfe Material “Currículo em Ação” – Página 60 a 64 (Caderno do Professor- Volume 2- 3ºbimestre)	01:23:45 (minutos)
1ºA-	Texto/ suporte: MOMENTO 6 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS - Leitura compartilhada do textos "Capítulo 10 - Romance “Frankenstein ou	00:34:02 (minutos)

	Prometeu Moderno” de Mary Shelley Material “Currículo em Ação” – Página 71 a 76 (Volume 2- 3ºbimestre)	00:40:44 (minutos)
1ºA-	Texto/ Suporte- “O homem das águas” Trecho do livro “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne- Material “Currículo em ação” – 4º bimestre	00:40:51 (minutos) 00:32:53 (minutos)
1ºB	Texto/ suporte: Momento 3- Diálogos Possíveis - Texto III “A Guerra dos Mundos” - Material “Currículo em Ação” – Página 65-66 (Volume 2 - Parte 1- 3ºbimestre)	00:34:37 (minutos)

Para o registro das impressões de leitura ou das atividades propostas nas apostilas, os estudantes recebiam uma folha branca sem linhas (pautas), de 20,0 mm por 27,5 mm para que pudessem escrever as respostas. Também havia a possibilidade de escreverem em folha de caderno (pautada). Alguns trechos desses escritos aparecem no capítulo de análise.

A particularidade da investigação aqui relatada residiu no fato de que tanto as análises documentais, quanto as práticas cotidianas apreendidas pela coleta de dados são atravessadas, primeiramente, por um *olhar de dentro*, partindo das minhas experiências como docente de Língua Portuguesa na escola que é contexto da pesquisa, e mais ainda, se dá no cruzamento e na alteridade das duas práticas, duas artes de fazer: a atuação como pesquisadora, subjacente no campo à minha produção como professora.

1.4.2 Inventário do saber

Como primeira ação para a construção dos dados de pesquisa, foi proposto aos estudantes a produção de um **inventário de saber**, instrumento elaborado e aprimorado por Bernard Charlot (1996) e por sua equipe de trabalho, também chamado de *bilan de savoir* em francês, traduzido por **balanços do saber** ou **escritas de saber**, no qual os participantes escrevem um texto a partir de uma estrutura previamente elaborada e em que se procura examinar o que faz sentido para eles naquilo que aprenderam.

A leitura desses inventários permite identificar alguns processos que estruturam as histórias escolares dos estudantes que participaram da pesquisa e se liga aos outros instrumentos de coleta de dados, por partir do princípio de que é "o que acontece" nessas histórias e nessas situações que procuramos compreender.” (CHARLOT, 1996, p.50). Conforme o autor explica:

Na escola secundária, o modelo de pergunta que empregamos mais frequentemente foi o seguinte: "Tenho . . . anos. Apreendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?". Esse modelo obriga o aluno a fazer escolhas, e

o convida a explicitá-las. O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido para ele naquilo que aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa, já que trabalhamos com a relação do aluno com a escola e com o saber. Os alunos produzem esse inventário em classe a pedido de um de seus professores: o que certamente não deixa de ter um efeito naquilo que escrevem. Mas se existe um caminho metodológico, ele beneficia a pesquisa em vez de prejudicá-la: é precisamente a relação com o saber, da qual o aluno é portador quando está na escola, o que nos interessa em primeiro lugar (CHARLOT, 1996, p.51).

A intenção do uso desse instrumento de pesquisa era levantar dados sobre a relação desses estudantes com o saber, na escola e para além dela, também em suas vivências com a família e a comunidade. Como exemplo, apresento o inventário do saber de uma aluna da 3ª série A, período da manhã:

Meu nome é GL tenho 16 anos e estou para completar 17 anos, moro com meus pais, pai, mãe e irmão.
Em casa e com a minha família eu aprendi que devemos respeitar sempre o próximo e que devemos nos esforçar para conquistar o que queremos.
Entre o primeiro e quinto ano estudei no Pedro Sommerhauzer e lá aprendi a ler e a escrever, aprendi a o valor da amizade e lá conheci minhas amigas atualmente.
Já a partir do sexto ano no Altino onde estou quase para me formar, aprendi várias coisas diferentes, descobri que gosto de ler e sonho em ser médica.
Na disciplina de português aprendi que o português é muito mais expansível do que apenas ler, ele se expande a vários ramos de linguagem e textos.
A partir do sexto ano a disciplina que mais me marcou foi ciências e biologia já que foi aí que criei paixão por medicina e causas que envolvem vida.
Outro lugar que aprendi coisas importantes foi na casa dos meus avós.
Na minha trajetória escolar o mais importante é saber que todo o meu esforço agora vai me valer de algo no futuro. A partir desse momento eu quero aprender mais sobre ciências e biologia para me especializar na medicina e assim passar em uma boa faculdade para exercer minha profissão.

Na situação de pesquisa, esses escritos foram produzidos por estudantes de várias séries do ensino médio da E.E. Prof. Altino Arantes, em que obviamente, nem todos aceitaram participar. No entanto, para a especificidade da análise aqui descrita são apresentados a seguir apenas as produções textuais dos alunos da 1ª série A e 1ª série B, sendo que os alunos: Maxwell, Alex, Leah, James, Justin, Max, Audrey, Eliza, Daisy da 1ªA, bem como: Calvin, Dereck, Dylan, Aaron, Eddy, Elinor, Melvin, Stephany, Chad, Jane e Ashley da 1ªB, não aceitaram realizar a atividade, não entregaram ou não estavam presentes no momento de escrita, devido a questões diversas, como demasiado número de faltas às aulas, atestados médicos etc.

Dessa forma, serão apresentados a seguir os cruzamentos dos escritos dos Inventários do saber. Este procedimento tem como objetivo aproximar alguns aspectos dessas vozes, individuais e coletivas ao mesmo tempo, uma vez que “o fato de ter uma história singular não

significa que não somos seres sociais. Não se pode opor de um lado a singularidade psíquica do indivíduo e, de outro, o fato de cada um de nós sermos humanos” (CHARLOT, 2002, p.23).

Quadro 3 – Aprendizagens relacionadas ao contexto familiar dos participantes

;Meu nome é...	
"Tenho . . . anos. Moro com (dizer onde mora e com quem)	
Em casa e com minha família eu aprendi a.....	
Estudantes do 1º A	
Peter	Meu nome é Peter, tenho 15 anos. Moro com minha família. Eu aprendi gostar de trabalhar.
Willians	Meu nome é William. Tenho 15 anos. Moro em Quintana com meu pai, minha mãe, e meu irmão. Em casa e com minha família eu aprendi a ter educação, respeito e disciplina.
Elvis	Meu nome é Elvis, tenho 15 anos, moro com minha mãe. Em casa, e com minha família eu aprendi a respeitar os outros.
Harry	Meu nome é Harry. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe e meu pai. Em casa e com minha família eu aprendi a ter respeito e ajudar o próximo.
Ethan	Meu nome é Ethan. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe, meu pai, dois irmãos, e um irmão.
Mary	Meu nome é Mary, tenho 15 anos. Moro com meu pai, minha mãe, e meu irmão. Em casa e com minha família eu aprendi a falar, andar e ser uma pessoa educada.
Mark	Meu nome é Mark. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe. Em casa e com minha família eu aprendi a ter educação com todos, mesmo sendo desconhecidos.
Alvin	Meu nome é Alvin. Tenho 14 anos, moro com meu pai, minha mãe e a cachorra. Em casa e com minha família eu aprendi andar a respeitar as pessoas, a varrer, a lavar, a andar de bicicleta, a andar de patinete, a soltar pipa.
Madelyn	Meu nome é Madelyn. Tenho 15 anos. Moro em Quintana com minha avó. Em casa, e com minha família eu aprendi a andar de bicicleta, a gostar de natureza, cozinhar, gostar dos pequenos detalhes, gostar de animais.
Wendy	Meu nome é Wendy, tenho 15 anos. Moro com minha mãe, irmã e padrasto. Em casa com minha família eu aprendi a ter ansiedade e depressão, aprendi a não ter dó de gastar dinheiro e não reclamar de tudo na minha vida.
Richard	Sou Richard, tenho 15 anos, moro com meu pai e minha mãe. Na minha casa eu aprendi a mexer no computador
Hilary	Meu nome é Hilary. Tenho 14 anos, moro com minha mãe e meu cachorro, na “Vila do Sapo.”
Brian	Meu nome é Brian. Tenho 15 anos, moro com meus pais em Quintana. Em casa, e com minha família, eu aprendi a falar, andar, comer, ler, jogar, mexer no computador, mexer no celular e jogar futebol.
Cindy	Meu nome é Cindy, tenho 15 anos. Moro com meus avós, meu pai e irmã. Em casa e com minha família eu aprendi a enfrentar meus obstáculos, ir atrás dos meus sonhos, nunca desistir, mesmo que pareça ser impossível, ser gentil, ter compaixão, e amor pelas pessoas.
Estudantes do 1º B	
Alfred	Meu nome é Alfred. Tenho 14 anos. Moro com um pai, mãe, avó, tio, cachorro, coelho e tartaruga. Na Rua José Airoldi, nº20, na Vila Nova Quintana. Em casa e

	com a minha família eu aprendi a falar, a respeitar o próximo, algumas histórias com a minha avó, aprendi sobre Deus e Cristo, aprendi que eu nunca posso desistir de algo que eu quero, porque ninguém vai vir na porta de casa me dar, aprendi a viver na sociedade e pensar no futuro.
Charlotte	Meu nome é Charlotte. Tenho 15 anos, moro com minha mãe e meu padrasto. Em casa e com a minha família eu aprendi a ser educada, ter respeito, aprendi a falar, andar.
Jack	Meu nome é Jack. Tenho 15 anos, moro com a minha mãe, vó, vô, irmã e tio. Em casa e com a minha família eu aprendi a falar, andar, comer, brincar etc.
Norman	Meu nome é Norman. Tenho 15 anos, moro com meu pai, mãe, e irmã em Quintana – sp. Em casa e com a minha família eu aprendi ter educação com as pessoas, ser humilde.
Phillip	Meu nome é Phillip. Tenho 14 anos, moro com minha mãe. Em casa e com a minha família eu aprendi a não roubar e não usar drogas.
Brad	O meu nome é Brad. Tenho 15 anos. Moro com minha mãe, meu pai e meu irmão. Em casa e com a minha família eu aprendi a cozinhar, lavar louça.
Jimmy	Meu nome é Jimmy, tenho 14 anos, moro com meus pais e com minha irmã. Em casa e com minha família eu aprendi a ter responsabilidade, educação, a dividir, limpar a casa, fazer comida, mexer com tecnologia, fazer compras on-line e o principal, ter respeito com as pessoas
Jonathan	Meu nome é Vitor Júnior. Tenho 15 anos, moro com a minha mãe e meu padrasto e com a minha irmã. Em casa e com a minha família eu aprendi a andar a cavalo na fazenda do meu tio. Em casa eu aprendi com a minha mãe a fazer comida, com o meu avô eu aprendi a colocar piso.
Megam	Meu nome é Megam. Tenho 15 anos de idade, moro com minha mãe, meu pai, minha sobrinha e meu cachorro. Moro no bairro Jacinto Colluci, em Campante, na rua vereador Antônio Rodrigues. Com a minha família eu aprendi a ter respeito, ser honesto, a ter educação, aprendi que tenho que me esforçar na escola, aprendi a crocheter com minha avó, aprendi a dividir
Emma	Meu nome é Emma. Tenho 15 anos de idade. Moro com minha tia de consideração, os filhos dela, o marido, o cachorro, as tartarugas e a minha irmã. Em casa e com a minha família eu aprendi cozinhar, limpar, honestidade, educação, aprendi a gostar de livros, e a gostar de artesanatos.

Com base no quadro anterior, todos os 24 participantes desse instrumento de pesquisa tinham, ao participar, entre 14 e 15 anos. Em relação às configurações familiares, há estudantes que moram com os pais e irmãos, outros apenas com a mãe, alguns residem com os avós, tios e sobrinhos e até o relato de uma família por acolhimento, experiência de vida da participante Emma. Para alguns deles, faz sentido no que se refere ao lugar em que residem, citar a convivência com os animais de estimação, como cachorros, tartarugas e até coelhos. Podemos observar que apenas o participante Peter não descreve seu grupo familiar. Destaco também que nenhum dos participantes insere nomes de familiares ou outras características.

Já entre os principais saberes aprendidos em casa e com os familiares, os estudantes citaram principalmente a **construção de valores**, como “*honestidade, educação, respeito as pessoas*, além de indicarem saberes práticos desenvolvidos ao longo das fases de suas vidas, *como falar, andar*”, ou outros envolvidos nas ações cotidianas, que exemplificaram como:

“cozinhar, lavar, comer”. Serviços e atividades manuais que envolvem uma inteligência corporal são lembrados, a exemplo práticas artesanais, como em “*aprendi a crocheter com minha avó (Megan), aprendi [...] “andar a cavalo na fazenda do meu tio” (Jonathan).*

Sobre **brincadeiras ou momentos de lazer**, os exemplos não são recorrentes, sendo citados apenas nos escritos: “*andar de bicicleta, andar de patinete e soltar pipa*” (Alvin), assim como “*o uso do computador*” (Brian/ Richard). Também não são apontados muitos exemplos de esporte e “*jogar futebol*” (Brian) é a única referência citada, mesmo que esse seja um esporte tradicional e enraizado na cultura popular da cidade de Quintana.

Como aprendizagens familiares, dois alunos citam ainda a leitura: “*aprendi a gostar de ler*” (Emma) e “*aprendi a ler*” (Brian), mas não dão maiores explicações. Wendy é a única entre os participantes a apresentar aspectos negativos, dizendo ter aprendido com a família a ter “*ansiedade, depressão, gastos com dinheiro e reclamações*”.

Quadro 4 – Aprendizagens relacionadas à comunidade de Quintana

Na cidade em que eu moro eu aprendi a...	
Estudantes do 1º A	
Peter	Na cidade em que eu moro eu aprendi a não confiar em ninguém.
Willians	Na cidade em que eu moro eu aprendi andar de skate.
Elvis	Na cidade em que eu moro, eu aprendi a festejar.
Harry	Na cidade em que eu moro eu aprendi a ser gentil.
Ethan	Na cidade que eu moro eu aprendi muitas coisas sobre plantações de amendoim, minha cidade tem a responsabilidade de ser a cidade que mais planta amendoim na região.
Mary	Na cidade em que eu moro eu aprendi a respeitar as pessoas e sempre ajudar o próximo mesmo não conhecendo.
Mark	Na cidade em que eu moro, eu aprendi a lidar com situações difíceis.
Alvin	Na cidade que eu moro eu aprendi a ajudar as pessoas, eu aprendi o respeito com as pessoas da igreja e dar grau de bicicleta, a soltar pipa com meus amigos.
Madelyn	Na cidade em que eu moro eu aprendi a gostar de artesanato, andar na linha do trem ver o pôr do sol.
Wendy	Na cidade em que eu moro eu aprendi que um erro não é cobrado com outro erro, aprendi a não me meter na vida dos outros. Aprendi a gostar de sair pra brincar na rua e nas pracinhas.
Richard	Na cidade que eu moro eu aprendi a respeitar os mais velhos, ler, escrever.
Hilary	Em casa e com minha família eu aprendi a socializar porque eu não gostava muito, a respeitar as pessoas, a gostar de música e cozinhar
Brian	Na cidade em que eu moro eu aprendi a plantar, cultivar, trabalhar, dividir, brincar, jogar futebol, respeitar todos os outros.
Cindy	Na cidade em que eu moro eu aprendi a ir à igreja, caminhar em lugares calmos, ver paisagens, pôr do sol, aprendi a não confiar muito nas pessoas, porém ser educada com todos, fiz capoeira, judô, e comecei fazer academia.
Estudantes do 1º B	

Alfred	Na cidade onde eu moro eu aprendi aprimorar meus conhecimentos fundamentais com a professora Alessandra no curso “Mais educação” (+educação) na biblioteca acima da rodoviária, aprendi algumas artes marciais como Jiu-Jitsu, judô e capoeira.
Charlotte.	Na cidade em que eu moro eu aprendi muitas coisas, aprendi fazer maquiagem, falar um pouco de inglês (tenho 3 diplomas de inglês).
Jack.	Na cidade em que eu moro, eu aprendi a brincar, aprontar, trabalhar e zoar, se divertir.
Norman.	Em casa e com a minha família eu aprendi ter educação com as pessoas, ser humilde.
Phillip.	Na cidade em que eu moro eu aprendi a não poluir a cidade.
Brad.	Na cidade em que eu moro eu aprendi a ir na igreja.
Jimmy	Na cidade em que eu moro, eu aprendi a jogar vôlei, bola ao cesto, porque todo ano tinha jogos da primavera e eu participava.
Jonathan	Na minha cidade em que eu moro, eu aprendi a andar a cavalo, aprendi a soltar pipa, andar na rua sozinho.
Megam	Na cidade em que eu moro eu aprendi a ter o hábito de leitura, aprendi a como reaproveitar materiais que podem ser reciclados.
Emma	Na cidade em que eu moro eu aprendi a fazer artesanato, gostar de cidade pequenas.

Em relação aos saberes aprendidos na cidade em que residem e onde a maioria dos participantes cresceu, os exemplos mais citados se direcionam para **atividades esportivas**, sejam elas institucionais, oferecidas pela prefeitura, ou particulares. Tais fazeres incluem a participação em aulas de *capoeira, judô, jiu-jitsu, vôlei, futebol* etc. São lembradas ainda práticas culturais que operam como uma mistura entre esportes e brincadeiras, como: *soltar pipa, skate* (há uma pista de skate na praça da matriz, atrás da igreja) ou o chamado “*Dar grau de bicicleta*”(Alvin) que significa praticar manobras arriscadas.

Outros estudantes citam cursos possivelmente realizados pelo CRAS, “*artesanatos, maquiagem*”, além de “*inglês*”, e até o “*+ Educação*”, que era ministrado pela professora Alessandra na época do Sommerhauzer, conforme Alfred lembra. Já Ethan cita saberes ligados ao “*cultivo do amendoim*”, o qual possivelmente aprendeu trabalhando como ajudante. Há cerca de uma década, pessoas da comunidade de Quintana (políticos, produtores rurais etc.) começaram a dar-lhe o título de Capital do Amendoim, por isso é que o participante afirma “*minha cidade tem a responsabilidade de ser a cidade que mais planta amendoim na região*”.

Além disso, estas afirmações revelam **práticas de habitar e caminhar pela cidade**, o que pode ser observado em: “*andar na linha do trem*” (Madelyn), que é um dos locais mais conhecidos e antigos da cidade, “*aprendi a gostar de sair pra brincar na rua e nas pracinhas*” (Wendy), “*ir à igreja, caminhar em lugares calmos, ver paisagens, pôr-do-sol*” (Cindy).

Quadro 5- Aprendizagens relacionadas ao período da educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental

Na pré-escola eu aprendi a..... Entre o 1º e 5º ano (Escola Pedro Sommerhauzer ou outra que tenha estudado) eu aprendi...

Estudantes do 1° A	
Peter	Na pré-escola eu aprendi a gostar dos meus amigos. Entre o 1° e 5° ano na escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a estudar.
Willians	Na pré-escola eu aprendi a ler, escrever e desenhar. Entre o 1° e 5° ano na escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi interpretar textos, um pouco de matemática, as primeiras ideias de História.
Elvis	Na pré-escola, eu aprendi a brincar. Entre 1° e 5° ano na escola Altino Arantes, eu aprendi raiz quadrada.
Harry	Na pré-escola eu aprendi a fazer trabalho. Entre o 1° e o 5° ano escolar, eu aprendi a fazer conta de divisão.
Ethan	Na pré-escola eu aprendi a escrever, fazer leitura, conhecer novas disciplinas e aprender conhecer novos livros e pinturas de arte. Entre o 1° e 5° ano eu aprendi a ter mais conhecimentos de leitura e das interpretações textuais, saber novos autores na escrita brasileira e a ter novos conhecimentos com a matéria de Arte.
Mary	Na pré-escola eu aprendi a fazer novas amizades e saber dividir brinquedos, comidas entre outras coisas. Entre o 1° e o 5° ano na escola, eu aprendi a escrever, a fazer contas de matemática, a ler e participar de gincanas.
Mark	Na pré-escola eu aprendi a conhecer pessoas da minha idade. Entre o 1° e 5° ano, na escola, eu aprendi a me colocar no lugar dos outros.
Alvin	Na pré-escola eu aprendi a ver filmes, brincar com meus amigos, a respeitar e é só isso que eu lembro, e a pintar também. Entre o 1° e 5° ano, na escola, eu aprendi a correr, a pintar, beber água, a mastigar, a ler, escrever e estudar.
Madelyn	Na pré-escola eu aprendi a gostar de papelaria, a gostar de brincar, de ter amigos, de conversar, de gostar de merenda. Entre o 1° e 5° ano, na escola eu aprendi a ler melhor, aprendi a ser gentil, me comunicar melhor com as pessoas, gostar muito da hora do lanche, comer e gostar de colorir.
Wendy	Wendy não cita a pré-escola, nem o ensino fundamental I
Gabriel M	Na pré-escola eu aprendi a desenhar. Entre o 1° e 5° ano na escola, eu aprendi matemática, português, história, geografia, ciências, educação física, e inglês.
Hilary	Na pré-escola eu aprendi a dividir e a ler as primeiras letras. Entre o 1° e 5° ano na escola, eu aprendi a desenhar, a fazer amigos, a pintar e a escovar os dentes certinho, também a ler.
Brian	Na pré-escola eu aprendi a ler, fazer conta de matemática, pintar, desenhar, saber horários. Entre o 1° a 5° ano, na escola, eu aprendi português, matemática, e o básico do inglês.
Cindy	Na pré-escola eu aprendi a fazer educação física, a ler, escrever meu nome, na pré-escola eu não tinha amigos, ficava sozinha no recreio. Entre o 1° e 5° ano, na escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a fazer maquete, aprendi sobre sistema solar, matemática, inglês, geografia, português, não tive amigos.
Estudantes do 1° B	
Alfred	Na pré-escola eu aprendi a brincar algumas brincadeiras que eu nunca tinha visto, aprendi algumas músicas infantis, aprendi a ler algumas palavras. Entre a 1 e 5° ano, na Escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi: fração, mais informações sobre língua portuguesa, a fazer alguns teatros, a fazer contas básicas de matemática, aprendi muito com a professora Alessandra, aprendi a apresentar seminários e o hino nacional.

Charlotte.	Na pré-escola eu aprendi a fazer amigos novos, aprendi as cores, ler as imagens. Entre o 1° e 5° ano, na Escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi jogar queima, pega-pega, rela congela, ameba.
Jack.	Na pré-escola eu aprendi a desenhar, escrever, ler, construir castelos de areia, plantar sementes de árvores etc. Entre 1° e 5° ano, na escola eu aprendi a importância do meio ambiente, aprendi o processo de germinação do amendoim, feijão, milho e girassol etc. também aprendi a fazer contas de mais, menos, vezes e outras coisas eu não lembro.
Norman.	Na pré-escola eu aprendi a brincar, me ensinaram a ser bonzinho com os professores. Entre o 1° e 5° ano, na Escola Sommerhauzer, eu aprendi a ler, escrever, fazer contas de mais, de menos, de vezes, divisão e mais coisas.
Phillip.	Na pré-escola eu aprendi a brincar. Entre o 1° e 5°ano, na escola eu aprendi a ler e escrever.
Brad.	Na pré-escolar eu aprendi a desenhar. Entre o 1° e 5° ano na escola eu aprendi a ler e a escrever.
Jimmy	Na pré-escola eu aprendi a fazer amigos, pintar com tinta guache e tinha várias brincadeiras. Entre o 1° e 5° ano, na escola, eu fui ficando mais vergonhoso e perdi amizades, mas também aprendi a ser mais maduro e continuar a vida sem depender das pessoas.
Jonathan	Na pré-escola eu aprendi a fazer amizades e a brincar de bola. Entre o 1° e 5° ano, na Escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a escrever, comecei a gostar de ler, eu aprendi a jogar bola, e comecei a fazer contas de matemática.
Megam.	Na pré-escola eu aprendi a desenhar, aprendi a montar várias coisas com pecinhas, escovar os dentes, gostava de pintar desenhos coloridos. Entre o 1° e 5° ano, na Escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi a gostar de contos, fábulas, de gibis, aprendi matemática, (subtração e multiplicação) com a professora Camila.
Emma.	Na pré-escola eu aprendi a ler, gostar de livros, aprendi a desenhar, escrever, escovar os dentes que a gente ganha a escova etc. Entre o 1° e 5° ano, eu aprendi português, matemática, aprendi a gostar mais de escrever, desenhar, interagir.

O quadro anterior trata de saberes construídos na pré-escola e no período entre o 1° e 5° ano. Sobre os elementos que fizeram sentido para os participantes no período da pré-escola, o aspecto mais citado foi a **aprendizagem das amizades**, inclusive destacado por Cindy como uma lembrança ruim “*na pré-escola eu não tinha amigos, ficava sozinha no recreio*”. Os estudantes também relacionaram essa fase escolar com o **ato de brincar**, especificado por alguns: “*na pré-escola eu aprendi a brincar algumas brincadeiras que eu nunca tinha visto*” (Alfred), “*brincar de bola*” (Jonathan), “*brincar com meus amigos*” (Alvin), “*gostar de brincar*” (Madelyn), “*construir castelos de areia, plantar sementes de arvores etc.*” (Jack). São citados também com recorrência os aspectos: *Ler, escrever, dividir* (referência à matemática) e *desenhar*, os quais indicam aos primeiros passos do processo de alfabetização.

No entanto, se na pré-escola, as aprendizagens mais citadas se referiam a fazer amizades e brincar, no período de 1° a 5° ano do ensino fundamental, cursadas na Emef. Prof. Pedro Sommerhauzer, são os **conhecimentos matemáticos** que aparecem com maior frequência:

“fazer conta de matemática” (Jonathan), “fazer conta de mais, de menos e de vezes, divisão” (Norman, Jack), “fração” (Alfred), “raiz quadrada” (Elvis), “subtração e multiplicação com a professora Camila” (Megan).

Movimento um tanto diferente ocorre em relação ao **aprender a ler e escrever**, os quais também foram citados “*eu aprendi a ler e a escrever*” (Brad), “*aprendi a ler, escrever e estudar*” (Alvin), mas não possuem complemento. Aprendeu ler o quê? Aprendeu a escrever o quê? A única exceção é a afirmação de Megan que lembra alguns gêneros e suportes “*eu aprendi a gostar de contos, fábulas e gibis*”. Nesse contexto, destaco os trechos “*aprendi [...] a escrever, comecei a gostar de ler*” (Jonathan) e “*na escola aprendi a ler melhor*” (Madelyn), parecendo remeter a prática da leitura em voz alta ensinada nas salas de aula.

São citadas outras atividades que foram marcantes para essas turmas, como “*fazer alguns teatros*” (Alfred), “*Eu aprendi a fazer maquetes*” (Cindy), “*participar de gincanas*” (Mary), da qual destaco a afirmação de Jack, que detalha “*Aprendi o processo de germinação do amendoim, feijão, milho e girassol etc.*” Lembranças que parecem indicar atividades que foram marcantes para eles.

Por outro lado, o trecho escrito por Charlotte é o único que cita brincadeiras que eram feitas naquele ambiente “*eu aprendi jogar queima, pega-pega, rela congela, ameba*”, o que demonstra que, ou essas aprendizagens não são vistas como importantes para os outros alunos, ou estes não as enxergam como saberes que também podem ser aprendidos na escola.

Quadro 6- Aprendizagens relacionadas aos anos finais do ensino fundamental

A partir do 6º ano (escola E.E. Prof. Altino Arantes ou outra que tenha estudado) eu aprendi a...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a como fazer seminário com a professora Ana Claudia de Português.
Willians	A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a fazer trabalhos apresentando seminários, e aprofundar mais nas disciplinas.
Elvis	A partir do 6º, na escola Altino Arantes eu aprendi a fazer as coisas com dificuldades.
Harry	A partir do 6º ano, na escola aprendi a importância das nossas notas.
Ethan	A partir do 6º ano, eu aprendi a conhecer novas matérias e ter um conhecimento do meu futuro com maior de novos conteúdos.
Mary	A partir do 6º ano, na escola, eu aprendi a fazer contas mais elaboradas e difíceis, aprendi a fazer seminário e maquetes também a ser mais comunicativa.
Mark	A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a falar e escrever formalmente.
Alvin	A partir dos 6º ano, na escola, eu aprendi várias contas de matemática, aprendi a apresentar trabalho, maquetes, bingos.

Madelyn	A partir do 6º ano, na escola eu aprendi a gostar de ler histórias, comecei a ser a melhor em várias matérias, comecei identificar as pessoas.
Wendy	A partir do 6º ano, na escola eu aprendi a fazer trabalho de seminários, a fazer contas mais avançadas, aprendi a ler e escrever com pontuação corretas.
Gabriel M	A partir do 6º ano na escola eu aprendi a matemática, português, história, geografia, ciências, educação física, e inglês.
Hilary	A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a gostar de matemática e fazer contas.
Brian	A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a ler melhor, fazer contas melhor e escrever melhor.
Estudantes do 1ºB	
Alfred	A partir do 6º ano na escola E.E. Prof. Altino Arantes, eu aprendi aprimorar meus conhecimentos e todas as matérias, apresentar trabalhos, aprendi muito sobre a história do Brasil e sobre a história dos outros países.
Charlotte.	A partir do 6º ano, na Escola Prof. Altino Arantes, aprendi a gostar de geografia, desenhar, aprendi sobre relevo, rochas.
Jack.	A partir do 6º ano, na escola, eu aprendi a fazer contas de vezes, divisão, aprendi interpretar o texto, aprendi o gênero de texto, e muitas outras coisas.
Norman.	A partir do 6º ano na Escola Altino Arantes eu aprendi a interpretar textos bem melhor, aprendi também a ser rápido nas contas, e várias coisas.
Phillip.	A partir do 6º ano na escola eu aprendi a escrever melhor, fazer textos e contas.
Brad.	A partir do 6º ano, na escola eu aprendi ciências.
Jimmy	A partir do 6º ano, eu fui ficando na puberdade e tinha tendência de ter espinha e eu não queria mais ir para a escola, porque achava meu rosto feio, mas com o tempo eu me acostumei. Na escola eu fui descobrindo para que lado eu me encaixava nas matérias e me identifiquei com matemática, porque eu não sabia interpretar textos, mas com a ajuda da professora de português Ana Estela eu fui aprendendo bastante, comecei a responder as perguntas mais rápido.
Vitor Júnior.	A partir do 6º ano, na Escola Prof. Altino Arantes eu aprendi a gostar de inglês, aprendi a mexer no computador.
Megam.	A partir do 6º ano, na Escola Estadual Professor Altino Arantes, eu aprendi muito sobre o gás carbônico entre outros, compreendi mais sobre fazer teatros, melhorei minha leitura.
Emma.	A partir do 6º ano na escola E.E. Prof. Altino Arantes eu aprendi a focar mais nas atividades, aprendi a gostar de ler, escrever, conversar, interagir com os colegas de sala, aprendi a escrever textos maiores, e melhores com frequência.

Por fim, os estudantes escreveram sobre aprendizagens e saberes que fizeram sentido para eles a partir do 6º ano, os quais eles associam a E.E. Prof. Altino Arantes, que foi cenário da pesquisa descrita nessa tese. É perceptível nos escritos dos estudantes a repetição de alguns termos que não apareciam antes: *matérias, conteúdos, trabalhos, conhecimentos, disciplinas...* ao passo que vão desaparecendo palavras que antes remetiam ao universo lúdico como *pintar, brincar, fazer amigos* etc.

Uma palavra bastante utilizada foi “*Melhor*”, referindo-se a realização de atividades de leitura e escrita, a exemplo de: “*aprendi a ler melhor, fazer contas melhor, escrever melhor*” (Brian), “*interpretar textos bem melhor*” (Norman), “*escrever melhor*” (Phillip), “*melhorei*

minha leitura” (Megan), “aprendi a escrever textos maiores e melhores” (Emma), indicando um discurso de invalidação de aprendizagens anteriormente experienciadas, também certa apropriação de julgamentos ou regulações acerca dessas práticas, o que também ocorre em algumas afirmações “aprendi a ler e escrever com pontuação correta” (Wendy) ou “aprendi a falar e escrever formalmente” (Mark).

Por outro lado, em relação à matemática, há a presença de outros adjetivos como “aprendia a fazer contas mais avançadas” (Wendy), “eu aprendi a fazer contas mais elaboradas e difíceis” (Mark), o que pode ajudar a compreender a afirmação de Elvis “a partir do 6º ano, na Escola Altino Arantes, eu aprendi a fazer as coisas com dificuldades”.

Destaco ainda nessa parte dos inventários, a prática de **apresentação de trabalhos em seminários**, dinâmica que era muito comum na didática de alguns professores dessa escola, principalmente a antiga professora de geografia e de língua portuguesa, as quais se aposentaram no ano de 2021.

Quadro 7- Aprendizagens relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa

Na disciplina de Língua Portuguesa eu aprendi ...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	Na disciplina de português eu aprendi a escrever direito.
Willians	Na disciplina de Língua Portuguesa, aprendi poesias, contos e textos.
Elvis	Na disciplina de Língua Portuguesa eu aprendi a ler em voz baixa.
Harry	Na disciplina de Língua portuguesa eu me aperfeiçoei.
Ethan	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ter um maior conhecimento de interpretar textos e leituras de novos livros, aprendi também interpretar poemas e verbetes.
Mary	Na disciplina de português eu aprendi verbos, a ler respeitando os sinais, e saber falar formal.
Mark	na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a falar e escrever formalmente.
Alvin	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi sobre pronomes, verbos, a ler melhor, a escrever melhor, por exemplo melhorar minha letra.
Madelyn	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a interpretar texto, pontuação, a gostar de ler, gostar de textos, comecei a gostar da matéria..
Wendy	Sobre livros e textos eu aprendi a respeitas as pontuações.
Richard	Na disciplina de língua portuguesa aprendi pronome, tempo, dicção.
Hilary	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a gostar de ler. .
Brian	Na disciplina de português, eu aprendi a ter uma dicção melhor, entender pontos e virgula, acento etc.
Cindy	Não respondeu
Estudantes do 1ºB	
Alfred	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler e escrever, interpretar textos, descobrir gêneros textuais, aprimorei minha língua portuguesa, escrever textos, poemas e histórias.

Charlotte.	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi interpretar textos, contos, nomes de autores, poemas.
Jack.	Não preencheu esse item
Norman.	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a interpretar os textos, saber o substantivo, adjetivo, saber qual é o narrador etc.
Phillip.	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a falar melhor as linguagens.
Brad.	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler um livro
Jimmy	Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler, escrever, interpretar textos, diferenciar gêneros textuais, aprendi verbo e pronome.
Vitor Júnior.	Na disciplina de língua portuguesa, eu aprendi a fazer resumo de texto, aprendi a gostar de ler, aprendi os nomes dos autores.
Megam.	Na disciplina de língua portuguesa, eu aprendi o que é gênero textual, texto narrativo, exercícios de interpretação de texto
Emma.	A disciplina de português ajuda muito na fala e no conhecimento sobre palavras e envolve um pouco de história etc. Por mais que eu tenha um pouquinho de dificuldade em português, eu tento, e eu gosto pelo simples fato de ser um pouco difícil, ao mesmo tempo interessante descobrir palavras diferentes e muito mais.

Quando questionados sobre a especificidade das aprendizagens construídas na disciplina de Língua Portuguesa, alguns estudantes fazem afirmações relativas **às práticas de leitura ou usos de textos em sala de aula**, cuja ênfase se dá sobre a **interpretação de textos**, como pode ser visualizado nos escritos: “*eu aprendi a ter um maior conhecimento de interpretar textos*” (Ethan), “*aprendi a ler e escrever, interpretar textos*” (Alfred), “*eu aprendi o que é gênero textual*” (Megan), “*descobrir gêneros textuais*” (Alfred), “*diferenciais gêneros textuais*” (Jimmy). Tem destaque os termos usados por Alfred e Jimmy que demonstram a apropriação, não exatamente de cada gênero, mas dos modos pelos quais esse trabalho é direcionado pelos materiais didáticos de Português, que promovem como habilidade essa diferenciação entre gêneros discursivos. No entanto, entre os poucos exemplos citados, estão apenas: *poesias, contos, “histórias” e verbetes*.

Um outro aspecto do trabalho com textos, no entanto, também aparece em afirmações mais ligadas ao costume de “**avaliar a fluência ou proficiência leitora dos estudantes**”, citado em: “*ler respeitando os sinais*” (Mary), “*eu aprendi a respeitar as pontuações*” (Madelyn), “*eu aprendi a ter uma dicção melhor, entender os pontos, vírgulas, acento etc.*” (Brian). Além disso, os estudantes dizem ter aprendido conteúdos gramaticais, tais como: “*saber o substantivo, adjetivo, saber qual o narrador etc.*” (Norman), “*aprendi pronome, tempo, dicção*” (Richard), “*eu aprendi pronomes, verbos*” (Alvin).

Em relação a aprendizagens relativas à escrita (produções textuais) há poucas referências: “*aprendi a escrever direito*” (Peter), “*Aprendi a[...] escrever formalmente*” (Mark),

“*escrever melhor, por exemplo, melhorar minha letra*” (Alvin), este último indicando não a escrita como projeto discursivo, mas enquanto caligrafia.

Quadro 8- Aprendizagens relacionadas ao contato com livros e textos na escola

Sobre livros e textos eu aprendi ...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	Sobre livros e textos eu aprendi a ler e ter conhecimento.
Willians	Sobre livros e textos eu aprendi a ter uma dicção muito melhor.
Elvis	Sobre livros e textos eu aprendi a ler com mais facilidade.
Harry	Sobre livros e textos eu aprendi a prestar mais atenção!
Ethan	Não preencheu essa informação
Mary	Sobre livros e textos eu aprendi a ter mais paciência e calma pra ler, e prestar atenção na leitura.
Mark	Sobre livros e textos eu aprendi a ler, a escrever e a produzir textos.
Alvin	Sobre livros e textos eu aprendi a ler, a escrever e a produzir textos.
Madelyn	Sobre livros e textos eu aprendi a me colocar no lugar dos outros, tentar entender as pessoas, interpretar.
Wendy	Sobre livros e textos eu aprendi a respeitar as pontuações.
Richard	Sobre livros e textos eu aprendi a valor da amizade.
Hilary	Sobre livros e textos eu aprendi a gostar de ver o ponto de vista das coisas.
Brian	Sobre livros e textos eu aprendi a gostar de ficção.
Cindy	Sobre livros e textos eu aprendi a ler e entender mais, ver os significados de cada palavra, soube interpretar a leitura.
Estudantes do 1ºB	
Alfred	Sobre livros e textos que eu aprendi, eles me ajudaram a melhorar minha interpretação de textos, me ajudaram a ter mais criatividade.
Charlotte.	Não preencheu essa informação
Jack.	Sobre livros e textos eu aprendi sobre os contos, biografias etc.
Norman.	Sobre livros e textos eu aprendi a saber o narrador, só.
Phillip.	Sobre livros e textos eu aprendi a ler melhor e escrever melhor.
Brad.	Sobre livros e textos eu aprendi que os livros e textos são bons para ler.
Jimmy	Sobre todos os livros e textos, eu aprendi não passar a perna em ninguém porque você colhe o que você planta e que a vida é cheia de escolhas e que cada um tem o seu caminho.
Vitor Júnior.	Não preencheu essa informação
Megam.	Não preencheu essa informação
Emma.	Não preencheu essa informação

Situação semelhante ocorre quando os estudantes são levados a escrever sobre o que aprenderam sobre e livros e textos. Alguns desses participantes conseguem atribuir significação ao uso desses objetos escritos e deles se apropriar para a vida, o que pode ser observado nas afirmações: “*eu aprendi a me colocar no lugar dos outros, tentar entender as pessoas, interpretar*” (Madelyn), “*eu aprendi o valor da amizade*” (Richard), *eu aprendi a gostar de ver o ponto de vista das coisas*” (Hilary), “*aprendi a gostar de ficção*” (Brian), “*me ajudaram a ter*

mais criatividade” (Alfred). No entanto, não é possível indicar nesses escritos, se essa aprendizagem ocorreu principalmente na escola, em ambiente escolar, como atividades didáticas, ou faz parte de experiências pessoais, visto que nenhum deles dá detalhes sobre esses saberes além de não citarem nenhuma obra ou autor em específico.

Outros participantes, porém, retomam expressões já citadas anteriormente e relacionam livros e textos com práticas escolares, tais como os exemplos: “*eu aprendi a ter uma dicção melhor*” (Willian), “*eu aprendi a prestar mais atenção*” (Harry), “*Eu aprendi a ter mais paciência e calma para ler, e prestar mais atenção na leitura*” (Mary), “*eu aprendi a respeitar a pontuação*” (Wendy), revelando também uma certa representação do ato de ler e da leitura ligados ao som, muito comuns em sala de aula, quando de práticas conhecidas como **leitura compartilhada**, **leitura coletiva**, etc. Importa destacar, que nenhum estudante cita exemplos de livros ou textos que foram importantes para eles.

Quadro 9 – Aprendizagens relacionadas às disciplinas específicas a partir do 6º ano

A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi... porque eu aprendi a..	
Estudantes do 1ºA	
Peter	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi Artes, pois isso é o que eu faço melhor.
Willians	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi História, porque eu aprendi a não ser qualquer um no meio dessa sociedade (o pai desse aluno leciona essa disciplina na escola Altino).
Elvis	A partir do 6º ano o mais importante para mim foi amadurecer, porque aprendi as matérias novas.
Harry	A partir do 6º ano, o mais importante para mim foram os novos temas de matéria, porque eu aprendi a ser mais estrategista
Ethan	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história porque eu sempre gostei de saber do passado e eu aprendi muito a ter conhecimento sobre o passado do nosso mundo.
Mary	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante pra mim foi português e matemática, porque eu aprendi a escrever corretamente, a respeitar os sinais e em matemática aprendi a fazer contas com letras.
Mark	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu aprendi a fazer cálculos rápidos.
Alvin	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante foi matemática, porque eu aprendi muitas contas que me ajudaram muito e a tabuada.
Madelyn	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história e português, porque eu aprendi que a história é tudo que se passou e é muito importante para a gente, o conhecimento do passado, aprendi a ler em português a gostar de texto
Wendy	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante a disciplina mais importante pra mim foi geografia, matemática e português, porque eu aprendi em geografia sobre alguns países, etc. matemática aprendi contas avançadas que são muito importantes, em português aprendi ler respeitando pontuações

Gabriel M	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante pra mim foi matemática, porque eu aprendi proporção.
Hilary	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu aprendi vários tipos de contas.
Brian	A partir do 6ºano, a disciplina mais importante para mim foi inglês, porque eu aprendi falar um pouco em inglês, e me interesse por isso.
Cindy	A partir do 6ºano, a disciplina mais importante para mim foi português, porque eu aprendi a melhorar minha dicção e entender melhor as coisas.
Estudantes do 1ºB	
Alfred	A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi matemática e língua portuguesa, porque eu aprendi as coisas básicas para passar nos desafios futuros como provas e trabalhos.
Charlotte	Não preencheu essa informação
Jack	Não preencheu essa informação
Normam	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi a matemática e português, porque na matéria de matemática eu aprendi sobre raiz quadrada etc. já na de português eu comecei interpretar bem melhor os textos.
Phillip	A partir do 6ºano a disciplina mais importante para mim foi português e matemática, porque aprendi sobre fazer contas e escrever fazer textos, ler etc.
Brad	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi ciências e português porque aprendi algumas coisas.
Jimmy	A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu me identifiquei, eu gostava de fazer as contas.
Jonathan	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história (sobre nossos antepassados), português para melhorar a leitura, e educação física para fazer exercícios.
Megam	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi geografia, pois eu aprendi muito Maria Dília, ela me ajudava a compreender mais a matéria.
Emma	A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi português, matemática e história, porque fico interessada muito fácil e gosto um pouco de desafio, A disciplina de português ajuda muito na fala e no conhecimento sobre palavras e envolve um pouco de história etc.

Sobre a disciplina “mais importante” para eles, a partir do 6º ano, a intenção era de perceber o que faz sentido para os estudantes entre os diversos componentes nos quais o currículo se organiza. Nesse contexto, as afirmações trazem reflexões interessantes, a começar pelo fato de que, mesmo sendo a disciplina mais agradável para eles no dia a dia escolar, o componente de Educação Física foi citada apenas pelo participante Jonathan “*a educação física para fazer exercícios*”, assim também as disciplinas de Inglês, Artes, Ciências e Geografia.

Já entre as consideradas mais importantes estão: português, matemática e história, dos quais selecionei alguns exemplos. No caso da disciplina de História, os alunos justificam: “*porque eu sempre gostei de saber do passado e eu aprendi muito a ter conhecimento sobre o passado no nosso mundo*” (Ethan), “*porque eu aprendi que a história é tudo que passou e é muito importante para a gente, o conhecimento do passado*” (Madelyn), e “*porque eu aprendi*

não ser qualquer um no meio da sociedade” (Willian), no entanto, eles não citam nenhum conteúdo específico nem refletem sobre esses saberes.

Para Língua portuguesa, as afirmações continuam a seguir as anteriormente citadas, com expressões como: “*aprendi a escrever corretamente, a respeitar os sinais*” (Ethan), “*aprendi a ler em português, a gostar de textos*” (Madelyn), “*em português aprendi a ler respeitando as pontuações*” (Wendy), “*aprendi a melhorar minha dicção e entender melhor as coisas*” (Cindy). Sobre a Matemática, que no dia a dia escolar é sempre tida como uma das aprendizagens mais difíceis, foi, nesse instrumento, a mais citada pelos estudantes dessas turmas, os quais parecem se orgulhar de ter se apropriado de alguns conteúdos, conforme as afirmações a seguir demonstram: “*aprendi a fazer contas com as letras*” (Mary), “*porque eu aprendi a fazer cálculos rápidos*” (Mark), “*contas mais avançadas, que são muito importantes*” (Wendy), “*aprendi raiz quadrada*” (Normam).

Embora essas duas disciplinas tenham sido consideradas como mais importantes para esses estudantes, compreendo que estes componentes são sempre citados como essenciais nos discursos escolares e sociais, além de serem as que compõem as avaliações externas, o que acarreta muitas cobranças sobre os estudantes e pode ajudar a ter construído essa relação de hierarquia entre as aprendizagens.

Quadro 10- Aprendizagens em outros lugares importantes

Outros lugares que aprendi coisas importantes foram...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram a minha casa.
Willians	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi quando eu fiz diversos cursos.
Elvis	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram as ruas da cidade.
Harry	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram no Kumom.
Ethan	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na minha casa, minha mãe e meu pai sempre me ensinaram coisas importantes sobre a vida e aprendi as coisas mais importantes em casa.
Mary	Outros lugares que aprendi coisas importantes foi na casa da minha avó, ela me ensina muito sobre a vida.
Mark	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram no trabalho.
Alvin	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na igreja com os irmãos e o pastor.
Madelyn	Outros lugares que aprendi coisas importantes foram em uma árvore que tem uma paisagem linda, aquele lugar é muito importante para mim.
Wendy	Outros lugares que aprendi coisas importantes foi na rua, aprendi que família não é composta por laços sanguíneos e sim por quem se preocupa e tá com você nas horas boas e ruins.
Gabriel M	Outros lugares que aprendi coisas importantes foram minha casa.

Hilary	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi aprender a montar a cavalo no sítio.
Brian	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram em São Paulo, eu aprendi jogar boliche.
Cindy	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram Bauru, Paraná, Olimpia. Em cada lugar que eu fui aprender coisas diferentes.
Estudantes do 1ºB	
Alfred	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na biblioteca com a professora Alessandra, Educamp em Pompeia, eu aprendi a fazer photoshop e criar jogos 2D.
Charlotte	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi no meu reforço que fiz por 1 ano, no meu 3º ano de curso de inglês.
Jack	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em casa, nas ruas... em casa eu aprendi a ter educação, e na escola eu aprendi a ter disciplina, nas ruas aprendi a viver
Normam	Outros lugares importantes que eu aprendi foi em casa.
Phillip	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes para mim foi na roça, os tipos de doenças do amendoim, tipos de lagarto, pintas pretas.
Brad	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na cidade.
Jimmy	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em Natal e em Londrina, eu aprendi que cada lugar fala de um jeito diferente e tem a cultura diferente também
Vitor Júnior	Os lugares que aprendi coisas importantes foram a escola e em casa.
Megam	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram por meio da internet, porque quando eu não entendi uma matéria eu pesquisava e aprendia muitas coisas.
Emma	Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em casa e escola.

Quando questionados para indicarem outros lugares em que eles teriam aprendido coisas importantes, a principal referência apontada pelos estudantes foi **a casa, o ambiente familiar**, como nos exemplos: *“foram na minha casa, minha mãe e meu pai sempre me ensinaram coisas importantes sobre a vida e aprendi as coisas mais importantes em casa”* (Ethan), ou *“foi na casa da minha avó, ela me ensinou muito sobre a vida”* (Mary). Também são indicados lugares em que realizaram cursos, como o *“Kumon”* (Harry), *“Inglês”* (Charlotte) e a afirmação de Alfred, que volta a citar os ensinamentos de uma professora do 5º ano, *“eu aprendi coisas importantes na biblioteca com a professora Alessandra, Educamp em Pompeia, eu aprendi a fazer photoshop e criar jogos 2D”*.

Também são citadas outras cidades *“Bauru, Paraná, Olimpia. Em cada lugar que eu fui, aprendi coisas diferentes”* e *“em São Paulo, eu aprendi jogar boliche”* (Brian), assim como Jimmy: *“foi em Natal e em Londrina, eu aprendi que cada lugar fala de um jeito diferente e tem cultura diferente também”*.

Vários alunos citaram novamente **a cidade**, como a ida à igreja, ao trabalho e paisagens de sítios: *“uma árvore que tem uma paisagem linda, aquele lugar é importante pra mim”*

(Madelyn), e “foi na roça, os tipos de doenças do amendoim, tipos de lagarto, pintas pretas” (Phillip). Mas também as “ruas da cidade” (Elvis), esse habitar cotidiano do qual pode-se inferir as praças, lugares que funcionam como ponto de encontro, “os cantos” das vilas e comunidades, como podemos observar nas afirmações de Wendy “*outros lugares que aprendi coisas importantes foi na rua, aprendi que família não é composta por laços sanguíneos e sim por quem se preocupa e tá com você nas horas boas e ruins*”, o que demonstra a importância das amizades construídas nesses espaços. Também destaco a afirmação de Jack “*Outros lugares em que eu aprendi coisas importantes foi em casa, nas ruas... em casa eu aprendi a ter educação e na escola eu aprendi a ter disciplina, nas ruas eu aprendi a viver*”, revelando o modo como este jovem representa os espaços em que convive, a família, como a que espera dele educação, a escola como mecanismo disciplinador e as “ruas”, como local de liberdade, onde a vida realmente pulsa, ou seja, é preciso estar fora da escola para só então, viver.

Quadro 11- Aprendizagens relacionadas à trajetória escolar

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar é... pois aprendi a...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi os estudos.
Willians	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi a conviver com pessoas diferentes.
Elvis	O mais importante para minha trajetória escolar foram as matérias.
Harry	Não respondeu
Ethan	Para mim, o momento mais importante da minha trajetória foi conhecer novos amigos, foi uma das coisas mais importantes, porque metade dos meus amigos ajudam com conselhos e parcerias.
Mary	Para mim, o mais importante da minha trajetória escolar foi ter conhecido meus amigos e conhecer materiais novas.
Mark	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o aprendizado com pessoas e disciplinas.
Alvin	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi conhecer amigos, aprender várias matérias, a fazer trabalho e conhecer professores.
Madelyn	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi gostar de ler, a conseguir ler melhor.
Wendy	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar foi a amizade com meus colegas desde o “prezinho”.
Gabriel M	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o aprendizado.
Hilary	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi aprender a ler, a escrever e a fazer contas.
Brian	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o inglês.
Cindy	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi nunca desistir por bullying, que as pessoas faziam, ser forte pra realizar meus objetivos, sempre foi meu foco, me inspirou a ser quem eu sou hoje
Estudantes do 1ºB	
Alfred	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar são os professores pois aprendi a maioria das coisas que eu sei com eles.

Charlotte	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar foi que sempre amei estudar, educação e respeito com os professores e inspetoras, nunca desisti de estudar.
Jack	Não preencheu essa informação
Norman	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é estudar bastante pois aprendi que sem escola mais pra frente não conseguimos arrumar um emprego bom.
Phillip	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é ler e escrever pois aprendi o porquê sem leitura e sem saber escrever é complicado para nós seres humanos.
Brad	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é aprender matemática
Jimmy	Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é fazer as atividades, não faltar e ter respeito com os professores.
Vitor Júnior	Para mim, o mais importante para minha trajetória escolar foi a minha autoestima, educação, muito respeito.
Megan	Para mim, o mais importante na minha trajetória, escolar, e que por mais que seja difícil eu nunca vou desistir de estudar, e cada dia eu aprendo coisas diferentes, sempre tive muita força de vontade e respeito pelos professores.
Emma	Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar é ter tido muita esperança e vontade daquilo que eu quero para mim, educação e respeito com os professores.

Em suas trajetórias escolares, a principal aprendizagem ressaltada foi em relação às **revelações de amizades construídas**: “o aspecto mais importante em minha trajetória foi conhecer novos amigos, foi uma das coisas mais importantes, porque metade dos meus amigos ajudam com conselhos e parcerias” (Ethan), “foi a amizade meus colegas desde o “Prezinho”. (Wendy), “Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi conviver com pessoas diferentes” (Willian), entre outros.

As afirmações apontam ainda um aspecto de **superação pessoal** que envolve tantas dificuldades familiares quanto as relações com os estudos, como em expressões “nunca desisti de estudar” (Charlotte), “e que por mais que seja difícil eu nunca vou desistir de estudar e a cada dia eu aprendo coisas diferentes, sempre tive muita força de vontade” (Megan), “o mais importante na minha trajetória escolar foi nunca desistir por bullying que as pessoas faziam, ser forte pra realizar meus objetivos, sempre foi meu foco, me inspirou a ser quem sou hoje” (Cindy).

Outra expressão citada por alguns estudantes foi sobre o “*respeito aos professores*” (Charlotte, Emma, Megan, Victor, Jimmy), revelando que estes parecem se orgulhar de em suas trajetórias, não terem praticado comportamentos inadequados com seus formadores, o que é uma prática comum no cotidiano escolar.

Apesar dessas afirmativas, destaco que apenas Alfred associa suas aprendizagens aos saberes ensinados pelos professores, quando aponta: “Para mim, o mais importante na minha

trajetória escolar são os professores pois aprendi a maioria das coisas que eu sei com eles.”,
o que indica uma relação entre a apropriação de saberes e a escola.

Quadro 12- - Aprendizagens relacionadas às expectativas futuras em suas trajetórias

A partir desse momento eu espero aprender.... porque...	
Estudantes do 1ºA	
Peter	A partir desse momento, eu espero aprender como faz para entrar numa faculdade, porque eu quero ser uma pessoa melhor.
Willians	A partir desse momento eu espero concluir todos os cursos que eu estou cursando.
Elvis	A partir desse momento eu espero aprender coisas novas, porque tem que aprender.
Harry	A partir desse momento, eu espero aprender inglês, porque eu acho muito legal e valorizado.
Ethan	A partir desse momento eu espero aprender comandar um computador e ter mais conhecimentos, para seguir na vida, porque hoje a tecnologia de uma máquina é vida, e ajuda a você entrar e um emprego tecnológico.
Mary	A partir desse momento eu espero aprender biologia porque é uma matéria que vou usar na faculdade, minha área é biológica, pois quero fazer medicina.
Mark	A partir desse momento, eu espero aprender sobre a sociedade porque quero saber dos direitos do ser humano
Alvin	A partir desse momento eu espero aprender um pouco mais de matemática, porque estou muito ruim.
Madelyn	A partir desse momento eu espero aprender a não abaixar a cabeça para as pessoas, enfrentar meus erros, superar coisas ruins que me aconteceram para ser alguém melhor a cada dia mais.
Wendy	A partir desse momento espero aprender as novas matérias do ensino médio e aprender ser focada nos estudos porque tenho um sonho e preciso alcançá-lo.
Gabriel M	A partir desse momento eu espero aprender química, porque é uma matéria interessante.
Hilary	A partir desse momento eu espero aprender a gostar de lugares com várias pessoas, porque eu não gosto e não me sinto confortável.
Brian	A partir desse momento eu espero aprender Química, porque eu achei interessante.
Cindy	A partir desse momento, eu espero aprender a conversar melhor com as pessoas, porque isso me ajudará na minha carreira.
Estudantes do 1ºB	
Alfred	A partir desse momento, eu espero aprender cada vez mais porque é necessário pensar no futuro.
Charlotte	A partir desse momento eu espero terminar meu curso de inglês, achar um trabalho (para juntar dinheiro para fazer intercâmbio).
Jack	A partir desse momento eu espero aprender muitas coisas sobre o mundo etc.
Normam	A partir desse momento eu espero aprender mais coisas, porque sem escola não somos nada, praticamente nada.
Phillip	A partir desse momento eu espero aprender mais coisas porque tenho que aprender mais.
Brad	A partir desse momento, eu espero aprender português porque é bom.
Jimmy	A partir desse momento eu espero terminar o ensino médio e passar em alguma faculdade e me desempenhar melhor em todas as matérias.
Vitor Júnior	A partir desse momento eu espero ter uma faculdade começar a trabalhar, ter um emprego, e ajudar minha família nas coisas de casa.
Megam	A partir desse momento eu espero acabar meus estudos, formar na faculdade de direito, ter um emprego estável e dar muito orgulho para meus pais.

Emma	A partir desse momento, eu espero realizar o sonho da minha mãe, e o meu, terminar os estudos, fazer faculdade por mais que eu não tenha nada em mente, só espero que tudo dê certo que eu possa ser alguém além de uma pessoa que não fala muito, mas pensa demais.

No último item do instrumento Inventário do saber, alguns estudantes conseguem projetar sonhos para os próximos anos, quando concluírem o ensino médio, citando cursos e ingresso no ensino superior: “*eu espero aprender como faz para entrar numa faculdade, porque eu quero ser uma pessoa melhor*” (Peter), “*eu quero aprender biologia porque é uma matéria que vou usar na faculdade, minha área é biológicas, porque quero fazer medicina*” (Mary), “*formar na faculdade de Direito, ter um emprego estável e dar muito orgulho para meus pais*” (Megam), “*eu espero terminar meu curso de inglês, achar um trabalho (para juntar dinheiro para fazer intercâmbio*” (Charlotte). Outros, no entanto, são mais ligados ao momento presente e citam matérias que querem “**melhorar**” ou estão com dificuldades: “*a partir desse momento eu espero aprender um pouco mais de matemática porque estou muito ruim*” (Alvin).

Dentro desses grupos de estudantes, alguns ainda projetam que esperam como aprendizagens e saberes, a perseverança e superação de questões pessoais, como nos exemplos: “*eu espero aprender a não baixar a cabeça para as pessoas, enfrentar meus erros, superar coisas ruins que me aconteceram para ser melhor a cada dia*” (Madelyn), “*espero aprender a não gostar de lugares com várias pessoas, porque eu não gosto e não me sinto confortável*” (Hilary) e por fim, “ *eu espero realizar o sonho da minha mãe e o meu, terminar os estudos, fazer faculdade por que eu não tenho nada em mente, só espero que tudo dê certo, que eu possa ser alguém além de uma pessoa que não fala muito, mas pensa demais*” (Emma).

As afirmações feitas pelos estudantes nessas produções textuais, ou inventários do saber, representam aspectos importantes e que fizeram sentido para eles nas várias fases pelos quais passaram até chegar ao momento atual, o que não quer dizer que indiquem exatamente suas maneiras de se apropriar ou agir nas situações cotidianas, principalmente as relacionadas à instituição escolar, como no caso de alguns afirmarem ser importante frequentar a escola, mas terem excesso de faltas, ou ainda que é essencial estudar, porém, na maioria das vezes não o fazem.

A leitura desses inventários permite-nos refletir sobre alguns aspectos das histórias desses jovens em duas dimensões que se interrelacionam: uma que se dá a partir das práticas

cotidianas ligadas à família e a comunidade e outra relacionada aos processos escolares em suas várias etapas.

Assim, os saberes construídos no cotidiano são descritos por eles como fazeres, práticas que vão desde aprender a *falar, andar, cozinhar, trabalhar* até a aprendizagem de *valores e lições para a vida*, ou seja, eles apresentam a família como sistema de referências (positivas ou negativas), o que é preciso considerar que sem dúvida tem efeito na “história escolar dos jovens, mas esses efeitos só operam articulados com outros processos: contribuem para estruturar a história escolar dos jovens, mas jamais a determinam” (CHARLOT, 1996, p.57). O autor explica ainda que:

Para esses alunos, aprender é se tornar capaz de se adaptar às situações, de estar em conformidade com o que tais situações exigem, de operacionalizá-las de modo pertinente [...]. A relação desses alunos com o saber (que é, na verdade, uma relação com os aprendizados) é o que eles constroem na vida cotidiana e levam pra escola, sem ruptura epistemológica. De fato, no espaço cotidiano, aprender é construir possibilidades de agir, e a relação com o saber é relação com as ações possíveis nesse espaço. É com referência a ações em situação que o fato de aprender faz sentido. Dizemos que o Eu permanece *imbricado* na situação. Desde que os alunos evocam seus aprendizados, o Eu está lá, no discurso, lavando a louça, nadando, desenhando, calculando, respeitando (CHARLOT, 1996, p.59).

Outras afirmações indicam também saberes com os quais esses estudantes vão inventando os dias em sua comunidade, como “praticantes ordinários da cidade” (CERTEAU, 1998, p.171), caminhantes “cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo [...] fragmentos de trajetórias” (CERTEAU, 1998, p.171).

Praticar a cidade para esses estudantes é um saber que por vezes passa despercebido, maneiras singulares de se apropriar desses espaços, uma forma de relação “entre o *lugar* de onde sai (uma origem) e o *não-lugar* que produz (uma maneira de “passar”)” (CERTEAU, 1998, p.183), pelas pracinhas nas vilas, pelas ruas ou atalhos que conduzem às práticas esportivas, sítios e fazendas, becos apropriados para manobras de bicicletas e onde o vento é bom para soltar pipa ou ainda a exemplo de: “*na cidade em que eu moro aprendi a gostar de [...] andar na linha do trem e ver o pôr-do-sol*” dita por Madelyn (1ºA), indicando uma reapropriação como em um palimpsesto onde no passado, parte da história da cidade de Quintana começou quando da construção da estrada de ferro, feita por outros tantos anônimos, em que a Estação de Trem era ponto de encontro dos jovens da época, lugares que hoje foram transformados em percurso para caminhadas e exercícios físicos. Assim, essas práticas e esses estudantes estão por toda a parte, mesmo quando caminham em direção à escola, em que só se

pode reconhecê-los pelas mochilas (que alguns também não levam) visto que não usam o uniforme da instituição.

Já no que diz respeito aos processos que compõem as histórias e trajetórias escolares, a leitura desses inventários aponta ora para uma relação generalista (*aprendi a ler, escrever, fazer contas*) ora pontual, com a constituição de saberes, como alguns estudantes que conseguem citar aprendizagens específicas em matemática, por exemplo (*raiz quadrada, conta de divisão, fração etc.*) não havendo indícios de reflexão sobre a apropriação dessas aprendizagens, ou seja

a relação desses alunos na escola é uma relação “profissional” com a situação escolar mais do que uma relação cultural e cognitiva com o próprio saber. Nessa situação, o aluno se apropria de seus conteúdos, realiza aprendizados que lhe permitem se adaptar à situação e, assim, adquire capacidades, isto é, capacidades operatórias como ler- escrever- contar (CHARLOT, 1996, p.59).

Nesse contexto, destaco que não foram observados nos escritos dos estudantes da 1ª A e 1ª B da E.E. Prof. Altino Arantes, indícios de uma apropriação realmente relevante de saberes relativos as práticas culturais de leitura, dentro ou fora da escola. As afirmações deixam implícitas que as aprendizagens indicadas por eles se referem geralmente as atividades em sala de aula, o que exclui os usos cotidianos de gêneros discursivos e textos, não considerados com objetos de leitura.

Por outro lado, esses escritos conduzem às práticas pedagógicas realizadas pelos professores, materializadas nos inventários quando os estudantes afirmam ter aprendido a “*interpretação de textos*”, expressão comum na escola, e em práticas que exigiam a leitura em voz alta como em “*aprendi a ler respeitando os sinais*” (Mary- 1ºA), ou ainda em “*aprendi a ter uma dicção melhor, entender pontos, virgulas, acentos*” (Brian- 1ºA). Nesse sentido, é preciso refletir sobre as mediações de saberes exercidas em ambiente escolar, considerando que elas podem desencadear ou colaborar com processos de êxito ou de fracasso escolar entre os estudantes, bem como promover “dificuldades de aprendizagem”, contribuindo com a continuidade de desigualdades sociais, o que segundo Charlot (2002, p.23) “é necessário entender como está se construindo e, assim, lutar contra ela”.

Algumas dessas relações e considerações apresentadas inicialmente pelos escritos dos inventários do saber dos estudantes da 1ª série A e 1ª série B serão reverberadas nas interações vivenciadas nas salas de aula durante as atividades de leitura e escrita com essas classes, as quais serão apresentadas no capítulo quatro deste texto.

CAPÍTULO II

Este capítulo tem o objetivo de descrever as concepções teóricas através das quais compreendo as práticas de leitura na escola e na sociedade, ponto de vista que ancora as opções metodológicas, discussões e formas de análise dos dados.

Assim, primeiramente são feitas algumas considerações em torno da história das práticas de leitura, suportes e maneiras de ler, enquanto evolução ao longo do tempo, a partir das formas pelas quais as pessoas se relacionam com os textos, o que inclui diversos modos de compreender e interpretar o mundo.

Disserto também sobre o ato de ler como uma atividade criadora e inventiva, fabricações de resistência e autonomia, com as quais as práticas culturais de leitura acontecem, *na vida*, e que podem ser associadas ou contrastadas na escola, quando o ato de ler passa a ser uma atividade escolar.

Apresento ainda algumas considerações acerca de pesquisas acadêmicas que, no contexto paulista, se propuseram a investigar as práticas de leitura na escola em vários âmbitos: aspectos metodológicos, análise de materiais didáticos, ensino, aprendizagem, relações didáticas, representações entre outros.

2. A história da leitura: práticas, suportes e modos de ler

Ancorado sobre a tradição oral, o mundo grego tinha na palavra falada um mecanismo de poder e fama, em que “a escrita só interessa na medida em que visa uma leitura oralizada” (SVENBRO, 2002, p.42). Nesse contexto de uma cultura muito distante, devemos considerar que entre os gregos havia uma diversidade de significados para o verbo ler, entre as quais pode-se citar: *nemein*, a leitura como “distribuição”, realizada em voz alta para uma assembleia a partir de uma tabuinha; *ananémein*, conhecida como “corrente”, modalidade em que a voz do leitor se colocava como um instrumento à serviço do escrito, direcionado ao público, mas também à ele mesmo, dependendo de seu esforço em decifrar o texto; até a forma *epilegesthai*, “acrescentar um dizer a”, em que a voz do leitor completava o sentido do escrito, e o texto não seria um objeto estático, mas o nome da relação dinâmica entre escrito e voz, entre escritor e leitor. O texto se tornaria, assim, a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor (SVENBRO, 2002, p.49)

Para aquelas civilizações, o emaranhamento do ato de ler com a prática oral era parte dos modos de vida daquela cultura,

na qual o leitor empresta sua voz ao escrito para que este atinja sua realização plena, sonora, a metáfora da voz [...]. Ou antes, ela torna a voz do leitor supérflua: já antes de toda realização sonora, o objeto “falante” possui sua própria voz metafórica, pela qual ele se distingue de outros objetos”. (SVENBRO, 2002, p.52).

No entanto, esta mesma sociedade acompanhou o surgimento do que se chamou “a voz da consciência”, individual, internalizada aos textos e motivo de escândalo para a maioria que pouco lia. Mesmo não sendo conhecida por todos, a leitura em silêncio surge, para além da necessidade de ampliar a quantidade de objetos lidos, “como o resultado de uma inovação qualitativa, na atitude em relação ao escrito [...] o resultado de todo um quadro mental, novo e poderoso, capaz de reestruturar as categorias da leitura tradicional” (SVENBRO, 2002, p.56), e se caracterizou na sociedade grega, em procurar nos escritos a própria voz dos textos o que fez com que os leitores gregos aprendessem a ler com os olhos, mesmo diante da *scripto continua*, ou seja, da ausência de intervalos entre as palavras que dificultava o processo.

Mais adiante, já no período romano, também variadas foram as práticas envolvendo modos de ler, públicos diversos e novos suportes. Indicando que

pouco a pouco abria-se caminho [...] para a consciência da relação existente entre o texto e o livro. Tratava-se não somente de realizar uma transposição dos modelos gregos para outro contexto cultural, mas também de conquistar um método complexo de estruturação do livro que, inspirando-se naqueles modelos, organizasse o texto de modo cada vez mais adequado para a leitura. (CAVALLO, 2002, p.72)

Ainda que não se possa estabelecer com exatidão, era crescente o número de pessoas que ansiavam pela leitura como prazer, indicando já um avanço dessas práticas em uma parcela cultural dessa sociedade, que se compunha de leitores os quais vinham das camadas aristocráticas, mas também de pessoas fora desse círculo que haviam aprendido a ler.

De acordo com Cavallo (2002), já havia inclusive a organização de bibliotecas particulares sendo abertas para as pessoas que buscavam esses materiais como estudo ou distração, ainda que nesse momento a produção e qualidade dos livros fosse baixa. Destaca-se também nesse contexto, que o domínio dos modos de ler não eram interligados a aprendizagem da escrita, conforme o autor explica:

antes de aprender a ler aprendia-se a escrever. As crianças em idade escolar (observando-se que tal idade variou segundo as classes sociais, segundo as épocas, segundo os locais em que se vivia em Roma, se no interior –, sendo, portanto, difícil de ser determinada) tinham, antes de mais nada, de aprender

“as formas e os nomes das letras” em ordem alfabética, eventualmente com a ajuda de pequenos modelos de marfim ou de outros objetos similares e, em seguida, aprender a escrever, seguindo em uma tabuinha de madeira (o sulco) de cada letra gravada pelo professor e realizando depois elas próprias a gravação. Os estágios posteriores eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e finalmente, de frases. (CAVALLO, 2002, p.79)

Do lado da leitura, muitas eram as confusões em relação principalmente aos tipos de letra utilizados, o que gerava dificuldades e deixavam o processo vagaroso, sendo que era comum que alguns soubessem escrever, mas não a ler, mostrando que os entraves entre essas práticas culturais datam de muito tempo e ainda hoje pertencem as salas de aula. Tida como uma etapa posterior ao processo de aprender a escrever, a leitura romana fundamentava-se

no conhecimento de letras isoladas, depois no das sílabas e em seguida no conhecimento (ou domínio) de palavras completas; o próprio exercício continuava com uma leitura feita por longo tempo e muito lentamente, até atingir, pouco a pouco, uma *emendata velocitas*, isto é, um considerável grau de rapidez sem incorrer em erros. O exercício era feito em voz alta e enquanto esta última pronunciava as palavras já lidas, os olhos deviam olhar as palavras seguintes [...] Quando a leitura se mostrava segura e rápida, o olho precedia a boca” (CAVALLO, 2002, p.79-80)

Porém, isto não desconsiderava a prática da leitura em silêncio, ainda que esta não fosse concebida como uma habilidade superior ao ato de oralizar, “mas que se tratava mais de uma escolha, para a qual influíam fatores ou condições particulares, como o estado de espírito do leitor. Deve-se deduzir que ela era praticada por indivíduos que tanto se serviam dela quanto da outra modalidade, em voz alta” (CAVALLO, 2002, p.83).

Nos primeiros séculos do império, o leitor é alguém “livre, que lê por prazer, por hábito, ou pelo prestígio da leitura” (CAVALLO, 2002, p.83) e tem contato com diversos tipos de textos literários, os quais iam desde poesias de evasão à literatura panfletária. Por essa época, os objetos escritos já contavam também com ilustrações e recursos que auxiliavam e adaptavam a leitura, quase sempre de pouca qualidade estética.

Outro aspecto era a dinâmica entre tais práticas de leitura e as necessidades e interesses culturais do momento. Exemplo disso é a forma como o contexto cristão se apropria dos modos de ler como ferramenta para difusão de seus ideais, quando passa a incentivar a alfabetização e a criação do códice o que “provoca uma modificação na própria noção do livro” (CAVALLO, 2002, p.94), voltando-se principalmente para a leitura em silêncio, como nova forma de interagir com o escrito, exigindo menos esforço físico e proporcionando a possibilidade de empenhar-se apenas com a compreensão dos textos.

O conhecimento dos modos de ler antigos faz refletir sobre como as práticas escolares contemporâneas ainda fazem eco a essas culturas clássicas, embora se utilizando de suportes e gêneros textuais modernos. As relações em torno dos objetos escritos, materializadas em expressões como *interpretação de texto*, *leitura em voz alta*, *leitura compartilhada etc.*, ou ainda o pretense domínio a ser desenvolvido com os estudantes de *competências e habilidades*, discursos organizados nas orientações didáticas atuais, que rememoram também as quatro funções dos estudos gramaticais presentes durante a Alta Idade Média, conforme Parkes (2002) explica:

Lectio era o processo pelo qual o leitor tinha que decifrar o texto (*discretio*), buscando identificar os seus elementos, isto é, letras, sílabas, palavras e frases, antes de lê-lo em voz alta (*pronuntiatio*), respeitando a pontuação exigida pelo sentido. *Emendatio*, prática requerida pelas realidades da transmissão de manuscritos, exigia que o leitor (ou seu professor) corrigissem o texto contido no seu exemplar, atividade que por vezes, trazia a tentação de “melhorá-lo”. *Enarratio* consistia na tarefa de reconhecer (ou comentar) as características do vocabulário, das figuras retóricas e literárias e, sobretudo, de interpretar o conteúdo do texto (*explanatio*). Enfim, o *judicium* correspondia ao exercício de avaliar as qualidades estéticas ou o valor moral e filosófico do texto (*bene dictorium comprobatio*). (PARKES, 2002, p.103)

A noção de interpretação dos escritos tendo como recurso os conhecimentos gramaticais data desse período, “cuja função era mais facilitar o processo de leitura do que promover o interesse pela própria linguagem” (PARKER, 2002, p.103) uma vez que nessa época os textos sagrados eram postulados como centro da vida, da cultura e funcionavam como suportes para a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, com o objetivo de servir à salvação da alma.

Nesse contexto, outro aspecto importante durante a Alta Idade Média se deu acerca das novas relações com o ato de ler, em que a leitura em voz alta, antes declamação do texto, nesse momento é apropriada pela Igreja Católica e torna-se a base da ação litúrgica, sendo também nesse ambiente que nascem as *tomadas de leitura*, conforme explica Parker (2002):

o principiante também tinha de ler em voz alta para permitir que o professor verificasse seus progressos. Uma vez ultrapassado este estágio elementar, a habilidade de ler e a fluência em latim poderiam ser tanto estimuladas quanto aferidas pela leitura oral em grupo (PARKER, 2002, p.105).

Após esse período, os textos começaram a ser ajustados ou modificados em favor da constituição do sentido, devido a muitas confusões e incongruências durante a leitura, assim, surgiram técnicas de apresentação do escrito como “necessidade de facilitar o acesso dos leitores aos textos [...] e novas convenções gráficas - elementos de representação e apresentações – que permitiram mais facilmente a apreensão da informação transmitida pelo suporte visível” (PARKER, 2002, p.109). Dessa forma, foram os copistas irlandeses os

primeiros a começarem a separar as palavras, inserindo espaços em branco entre as partes da oração, bem como a diferenciação entre maiúsculas (*littera notabilior*) e minúsculas, o que representou avanço em relação a *scriptio continua* e progressivamente impactou a história da escrita e da leitura.

No período da chamada *escolástica* (a partir do século XIII), a leitura que antes era realizada majoritariamente nos mosteiros, chega ao ambiente escolar universitário. Segundo Hamesse (2002, p.133) esta prática desempenha papel fundamental e vai corresponder a uma nova perspectiva do ato de ler. Com o advento do método, as práticas referentes à leitura passam a ser realizadas conforme determinadas maneiras ou seguindo um ordenamento metodológico, o que demonstra como desde o início o ato de ler esteve imbricado em mecanismos de controle que tentam direcioná-lo. Como a autora explica:

a novidade reside no desenvolvimento e na regulamentação desse exercício que não se realiza nem em um momento ou lugar qualquer, nem de uma maneira qualquer [...] com efeito, as condições de produção do livro vão mudar, a difusão das obras vai intensificar-se e modificar profundamente a relação com os textos (HAMESSE, 2002, p.125)

Esses métodos consistiam em tornar a leitura mais rápida, possibilitando aos leitores o acesso a maior quantidade de obras. No entanto, isso acarretava prejuízo de uma real apropriação dos textos, pois promovia uma “leitura fragmentária e retalhada que terá a vantagem de permitir a apreensão rápida de trechos escolhidos, mas que não estimulará mais o contato profundo com o texto e a assimilação da doutrina nele contida. A utilidade irá passar à frente do conhecimento” (HAMESSE, 2002, p.127).

Época dos florilégios, compilação de textos para memorização, também de enciclopédias, glossários ou léxicos, com os quais se tentava organizar os conteúdos dos textos, além de "índices temáticos, índices conceituais, concordância de termos, tabelas analíticas classificadas por ordem alfabética, sumários e compêndios" (HAMESSE, 2002, p.130).

Todos esses processos, dos quais encontramos muitas reverberações nas relações escolares existentes entre leitores e textos modernos, fazem refletir sobre a permanência de práticas que podem ter enviesado sempre a constituição dos sentidos durante o ato de ler, e isto há muitos séculos, conforme a autora esclarece:

é o fato de a leitura não ser mais direta. Ela passa pela mediação de um compilador, pequeno filtro de seleção. A referência ao livro muda. O conteúdo não é mais estudado por ele mesmo e com o fim de adquirir um certo conhecimento [...] o saber vem em primeiro lugar, mesmo que fragmentário. A utilização precede a meditação, modificação profunda que altera completamente o próprio impacto da leitura (HAMESSE, 2002, p.130).

No final da Idade Média, as necessidades de leitura consolidam a escrita das palavras, o que inclui a “introdução de espaços claramente perceptíveis entre cada palavra da frase [...] e a mudança das convenções sobre a ordem das palavras e sobre o reagrupamento de palavras gramaticalmente ligadas” (SAENGER, 2002, p.147).

Tais mudanças funcionavam como recursos pedagógicos, mas principalmente começaram a operar como “elementos orientadores de localização de determinada informação na página” (SAENGER, 2002, p.148) o que estabelecia novas interações do leitor com o texto em seu aspecto gráfico. Assim, como exemplo, o autor explica que Hugues de Saint Victor estabelecia “três formas de leitura: ler para outra pessoa, escutar alguém que lê, ler para si mesmo correndo os olhos pelo texto (*inspicere*), ou seja, a leitura individual e silenciosa.” (SAENGER, 2002, 1948, *apud* BUTTIMER, 1939, p.57-8).

Importante destacar que os conceitos gramaticais que se estabelecem por essa época surgem para facilitar os processos de leitura e escrita, inclusive promovendo mudanças nos suportes dos textos, os quais passam por exemplo, das lousas de cera para os “cadernos de rascunhos ou folhas soltas, o que tornava menos laborioso o esforço físico para escrever e, portanto, mais compatível com a atividade intelectual” (SAENGER, 2002, p.156), além de modificações também nos tipos de letras utilizados, o que resultou no desenvolvimento da escrita cursiva e já com palavras separadas.

A leitura em silêncio, ganha espaço e se solidifica como uma atividade para ser feita sem a necessidade obrigatória da voz, um exercício para os olhos, realizado na intimidade ou nas salas de aula das universidades em que o mestre proferia o texto em voz alta e em que os estudantes acompanhavam/liam cada um com sua cópia. Em resumo, por essa época as práticas de leitura passam a pressupor “um leitor que entendesse o texto somente com os olhos, sendo capaz de rapidamente ir da objeção para a resposta, do índice para o texto, do diagrama para a parte escrita, além de passar do texto para as glosas e suas correções” (SAENGER, 2002, p.159).

Toda essa trajetória dos primórdios e desenvolvimento do ato de ler no decorrer dos séculos faz compreender que a leitura nasce a partir das práticas concretas da vida, em que as maneiras de ler, a criação de suportes de leitura, estilos e gêneros discursivos, bem como o desenvolvimento do sistema alfabético e gramatical parecem sempre associar-se ao que fez sentido para aquelas culturas e sociedades. Por outro lado, permite refletir que não foi sem certas tensões entre grupos sociais e dispositivos de poder, principalmente a Igreja e depois a

escola, que as culturas antigas criaram e se apropriaram dos modos de ler e de atribuir sentido aos objetos lidos e por consequência, à vida.

Nesse sentido, compreendo que os atos de leitura que caracterizam as práticas históricas específicas no ambiente escolar, a que se dedicou a pesquisa aqui relatada, os quais se dão pela prescrição de textos como dispositivos didáticos-pedagógicos, conta mais um capítulo da história dos escritos, e por isso devem ser analisados de acordo com seus “usos e significações diferenciadas” (CHARTIER, 1991, p.176). Conforme explica o autor,

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem a leitura. (CHARTIER, 1991, p.178)

Dessa forma, considero que a relação entre leitores e textos nunca é transparente nem linear, na verdade, os atos de leitura funcionam como que imersos em práticas complexas e variadas as quais compõem o mundo como uma grande representação, porque estão ligadas aos sentidos que podem ser construídos a partir do suporte e do texto como escritura. As práticas de leitura (entre elas as escolares) são, portanto, encarnadas em gestos, espaços, e hábitos, (CHARTIER, 1991, p. 178), e porque são concretas as relações em que estas práticas se inserem, há de se compreender que são diferentes os leitores e as maneiras como leem.

Segundo Hérbrard (2001, p.36) “a leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais [...]”, porque ao ler se interage com as ideias e posicionamentos do outro, o que “[...] poderá destruir os modelos antigos, crenças ou superstições, no próprio coração dos quadros sociais que assegurem sua permanência”. Nesse sentido, as práticas de leitura na escola deveriam ter como horizonte o desenvolvimento das potencialidades do estudante e a constituição do leitor como pessoa mais participativa, solidária e responsável socialmente, o que supõe que essa aprendizagem implica na percepção mais aguda das questões humanas e sociais.

Convém refletir, então, se há lugar para práticas de leitura na escola, que operem como verdadeiros espaços de emancipação do pensamento, visto que, de acordo com Chartier (2002, p.121), a autonomia é algo inerente à própria prática leitora e a liberdade de ler é o que torna o leitor capaz de produzir e inventar sentidos não pretendidos e singulares, ou seja, é preciso

Identificar para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler, as quais dão forma e sentido aos gestos individuais- e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação". (CHARTIER, 2002, p.121)

É necessário considerar também no contexto das práticas de leitura escolares, que aos editores e aos organizadores de materiais didáticos, paradidáticos, apostilas ou plataformas digitais é atribuído o poder de intervir sobre o uso a se fazer dos gêneros discursivos, ou seja, não há uma relação direta entre textos e leitores estudantes, nem mesmo em relação aos livros literários presentes nas bibliotecas escolares, o que torna mais complexo a apresentação desses escritos nos processos pedagógicos.

Chartier (2002), dá exemplos desse trabalho de fabricação que insere, subtrai ou desvia sentidos em objetos impressos, quando descreve as práticas que eram feitas pelos impressores de Troyes na confecção de livros de cordel da *Bibliothèque Blue*, os quais, partindo da intenção da comercialização, organizavam edições com preço modesto, tendo em vista um maior número de leitores em potencial. De acordo com o autor, esses editores retiravam

do repertório dos (livros- *grifo nosso*) já editados aqueles que lhes parecem convir às expectativas e competências do vasto público que pretendem atingir, [...] com o objetivo de adequá-los às capacidades de leitura dos compradores que tem de conquistar. (CHARTIER, 2002, p.128-129)

As práticas de leitura naquele contexto se davam por meio dessas construções de materiais específicos cujos sentidos se afastavam da escrita e edição original da obra, o que dificultava a possibilidade de uma leitura mais profunda desses textos enquanto patrimônio cultural, porém, também não eram essas as intenções de quem procedeu a sua organização. O que o leitor popular (no caso da França dos séculos XVII e XVIII) tinha em mãos, era um texto modificado, adaptado conforme as representações dos editores sobre suas capacidades de leitura.

É a partir disso que Chartier (2011, p.96) argumenta que o impresso não é um suporte neutro, mas sim dotado de todo um processo de fabricação editorial, sobre o qual é preciso que se faça uma distinção entre uma produção textual, daquela que se compreende como uma produção de livros. A primeira diferença é explicada como “as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção” (CHARTIER, 2011, 96). Os chamados *protocolos de leitura* são assim definidos como estratégias de escrita, conjunto de técnicas narrativas ou poéticas as quais deverão produzir efeitos no leitor.

A segunda distinção, diz respeito a uma produção tipográfica, própria do impresso e organizadas pelo editor-livreiro, provocando leituras diversas de um mesmo texto, a qual “sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em

sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor.” (CHARTIER, 2011, p.97). O autor explica ainda que:

Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os "sinais" textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores. (CHARTIER, 2011, p. 100).

Nesse sentido, esses dispositivos também funcionam como instrumentos que influenciam o ensino da leitura e da escrita. Apesar de tudo isso, tanto o conhecimento dos protocolos textuais, quanto dos tipográficos, não é suficiente para caracterizar a leitura enquanto fabricação cultural, uma vez que “o conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro.” (CHARTIER, 2011, p.105), ou seja, nunca se conseguirá apreendê-las em sua totalidade.

Assim, conceber a leitura como uma prática múltipla no seio de uma sociedade plural, é, portanto, compreender os usos que se fazem da “palavra proferida, ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora” (CHARTIER, 2002, p.136), diante de toda essa manipulação de objetos escritos, suportes e interferências gráficas. Além disso, é entender que há:

Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. (CHARTIER, 1991, p. 178).

A leitura como prática cultural pode, então, se dar nas apropriações que cada leitor fará dos objetos escritos “a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais” (CHARTIER, 2011, p.20). Como já foi dito, esta percepção não se configura como tarefa fácil, mas é o ponto de vista que melhor permite refletir sobre os processos e apropriações de leituras escolares, aqui investigados.

Um dos contrastes que caracterizam as práticas de leitura na sociedade europeia do século XVIII, aqui tomadas como exemplo, passava-se entre pessoas que haviam adquirido o saber leitor por meio das vivências escolares e outros que, fora da instituição, utilizando-se de uma memória oral, conseguiram se apropriar minimamente da cultura escrita, como justifica Chartier (2011)

Nas sociedades tradicionais, os leitores formados pela instituição devem ser confrontados com aqueles que conquistaram o escrito com grande luta e cuja competência, se não é certificada e controlada pelos letrados, corre sempre o risco de produzir leituras fora das normas, improváveis ou rebeldes. (CHARTIER, 2011, p.21).

Além dessas divergências, há outras maneiras de ler próprias de cada grupo cultural, em cada tempo e espaço. Compreender como esses modos de ler se opõem, qual o papel do livro, ou dos variados gêneros discursivos e os impactos gerados por essas leituras no interior dessas sociedades permite refletir sobre a complexidade dessas práticas. Segundo Chartier:

as maneiras de ler não se reduzem, portanto, aos dois grandes modelos propostos² e sua coleta deve ser empreendida cruzando-se, de um lado, os protocolos de leitura adequados aos diferentes grupos de leitores e de outro, os traços e representações de suas práticas. (CHARTIER, 2011, p.89).

Ainda de acordo com Chartier (2011, p.86) nas sociedades do Antigo Regime e até meados do século XVIII, uma das formas de ler pode ser descrita como *intensiva* referindo-se a circulação de objetos escritos de forma limitada, sendo que a leitura se dava a partir de uma rede de costumes apoiada sobre o livro, na maioria dos casos a Bíblia, em que uma maneira de ler era caracterizada pela escuta, leitura e releitura dos mesmos textos em voz alta, na família e na igreja, prática de memorização e recitação aos demais.

Essas maneiras de ler tidas como intensivas se davam também por meio de outros gêneros e formatos. Principalmente o *almanaque*, impresso de presença marcante nas relações familiares, além dos chamados *ocasionais* e *folhetins*, que davam a conhecer “crimes e prodígios, catástrofes e milagres, fatos históricos e variedades” (CHARTIER, 2011, p.88).

Em outros lugares, no entanto, como na Alemanha e Nova Inglaterra entre 1750 e 1850, novos modos de ler vão sendo aos poucos fabricados pelos grupos sociais, fruto de novos usos, necessidades e apropriações, descritos por Chartier como práticas de leituras *extensivas*, compostas pela

Leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente. É, também, leitura laicizada, porque as ocasiões de ler se emancipam das celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares e porque se espalha um contato desenvolvido com o impresso, que passa de um texto a outro, e que não tem mais respeito para com os objetos impressos, amassados, abandonados e jogados. (CHARTIER, 2011, p.86)

Esses exemplos de maneiras de ler permitem refletir sobre os processos de apropriação de objetos escritos e as suas novas formas de relação com a cultura, que foram, sem dúvida

² leitura oral e leitura em silêncio.

modificadas a partir dos séculos XVII e XVIII, quando da consolidação da leitura em silêncio, instauradora de novas interações entre leitores e textos. No entanto, como explica Chartier (2009), ela não implica na eliminação de práticas antigas, ou seja, “ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de trabalho ou por prazer são atos que não desaparecem com a revolução da leitura no silêncio e na intimidade” (CHARTIER, 2009, p.113).

Toda essa fabricação e apropriação de novos objetos de leitura indica, contudo, outros modos de ler e mostra como, no decorrer do tempo, as situações de leitura também variam historicamente o que conduz à compreensão de que há:

Todo um conjunto de relações com os textos que passam pelas leituras coletivas, leituras que manipulam o texto, decifrado por uns para outros, por vezes elaborado em comum, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura. (CHARTIER, 2011, p.233).

Outro aspecto importante a ser abordado sobre maneiras e capacidades de ler é o fato de que há categorias de textos que passam “diretamente ao estado de prática” (BOURDIEU, 2011, p.234), o que questiona a concepção comum de que “ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir lhe a chave” (BOURDIEU, 2011, p.234), pois nem todos os textos foram feitos com essa função social, o que quer dizer que a leitura desses objetos implica em um modo de agir, de praticar, mais do que inferir significados.

Esse ponto remete novamente à importância da noção de suportes e protocolos de leitura disseminados nos textos, os quais tendem a orientar a leitura a ser realizada, conforme exemplifica Bourdieu (2011)

Penso num exemplo entre mil, aquele do itálico e mais genericamente em todos os signos que se destinam a manifestar a importância do que se diz, a dizer ao leitor “aí é preciso prestar atenção no que eu digo”, o emprego das maiúsculas, os títulos, os subtítulos etc. que são igualmente manifestações de uma situação de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça. (BOURDIEU, 2011, p.235).

Nos textos que se colocam na situação de uma prática, esses caracteres, marcas textuais e dispositivos tipográficos podem indicar uma maior ordenação das maneiras de ler e dos comportamentos do leitor, principalmente em gêneros discursivos da esfera cotidiana, por exemplo. Já em textos de outras esferas, como gêneros do campo literário e argumentativo, a compreensão das maneiras de ler de cada grupo de leitores, historicamente em tempos e espaços diversos torna-se mais problemática, visto que opera sobre os leitores o que Bourdieu (2011, p.236) chama de efeito de legitimidade, em que aqueles que leem, quando questionados, tendem

a representar suas práticas, com a intenção de ser aceito por quem lhe interroga, conforme o autor argumenta:

Nessas condições, onde encontrar indicadores dessas leituras diferenciais? Pois, diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto, competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumento desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação como sistema escolar [...]. a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar. (BOURDIEU, 2011, p. 237).

No entanto, o autor argumenta também sobre o peso do nível de instrução para uma representação sobre as relações com a leitura, bem como sobre os modos de ler pois, “quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma compreensão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu no ano etc. Tem-se também uma previsão sobre a sua maneira de ler, ou seja, “pode-se rapidamente passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas.” (BOURDIEU, 2011, p. 237).

Sobre esse argumento, compreendo que essa relação direta, que representa o leitor pelo nível de escolaridade, deve ser relativizada, uma vez que, nos contextos que serão descritos aqui neste trabalho, mais especificamente o de uma escola pública do estado de São Paulo, o nível de instrução oficial dos estudantes não necessariamente indica o grau de formação ou de apropriação que possa indicar os gêneros discursivos lidos ou as modalidades de ler praticadas.

O que não se pode negar, por outro lado, é como afirma Chartier (2011, p.240), o fato de que é preciso pensar acerca do papel da escola em moldar a necessidade de leitura, ou seja, refletir sobre o

lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível mais elementar, e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2011, p.240).

O que Chartier chama de “aprendizagem da decifração” parece se referir aos processos de alfabetização que no contexto brasileiro historicamente se mostram problemáticos, balizados por metodologias que se substituem (método tradicional, construtivista, consciência fônica ou fonológica etc.) mas que não impactam realmente o desenvolvimento dos estudantes em relação à apropriação das práticas de leitura.

Hoje, pode-se dizer que variados grupos convivem dentro da escola, formados por estudantes que conseguiram ampliar sua memória cultural a partir do acesso aos objetos impressos ou digitais e de outros que não desenvolveram plenamente sua apropriação da cultura

escrita e são muitas vezes transformados em “decifradores forçados do impresso” (CHARTIER, 2011, p.21). Esse processo de decifração, como recurso para aprendizagem da leitura, que consistem em “detectar em uma palavra, os grupos de letras que correspondem aos fonemas, em pronunciar esses fonemas, em aproximar a sequência de sons assim ouvidos de uma forma oral” (FOUCAMBERT, 2008, p.73) faz com que essa atividade se torne complexa, pois nunca permite, principalmente à criança, um domínio real do ato de ler.

Esses estudantes de maneira alguma estão distantes da circulação dos escritos (escolares ou para além disso), visto que os têm em mãos todos os dias, mas encontram-se excluídos total ou parcialmente das dinâmicas de compreensão que se baseiam apenas na visualização dos objetos gráficos a eles oferecidos, exatamente porque não foram ensinados a ler, como Foucambert (2008, p.28) explica “saber ler é ler com os olhos, é tirar diretamente um sentido dos signos gráficos”. Serão esses os condicionamentos de leitura do tempo presente? Na escola, as práticas de leitura são institucionalizadas e capitalizadas de acordo com os valores, concepções políticas e ideológicas próprias de cada momento histórico, as quais impactam as dinâmicas pedagógicas, e que por isso também produzem maneiras de ler que divergem em vários níveis e situações.

2.1 Leitura: uma prática inventiva

Para compreender a leitura como uma prática cultural, convém antes retornar sempre aos questionamentos: O que é ler? Como e por que ler? Ao considerar indagações semelhantes a essas, Barthes (1988) afirma que “o saber-ler pode ser delimitado, verificado no seu estágio inaugural, mas bem depressa se torna sem fundo, sem regras, sem graus e sem termo” (BARTHES, 2004, p.45). Para além das discussões de cunho pedagógico, o autor discute a *noção de pertinência* da leitura e afirma que,

toda leitura passa pelo interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura “natural”, “selvagem”: a leitura não extravasa da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a. (BARTHES, 2004, p.45)

A experiência da leitura necessita, então, do contato com o escrito, porém, só pode se realizar no leitor, em um processo de travessia ou percurso que tem seus limites, mas também suas liberdades. O ato de ler, o engajar-se com o texto, é a experiência que envolve sentidos, conhecimentos e emoções e está sempre muito à frente dos limites e intenções do autor ou editor

disseminados na estrutura do texto. A leitura é um ato vivo e pessoal de descoberta e aprendizado.

Assim, Barthes (2004, p. 49) explica que há diferentes *prazeres da leitura*: os modos de relação **fetichista** em que o leitor tira prazer das palavras, a relação de **suspense** que move o leitor, puxando-o para a frente “eu não aguento esperar” e **a Escritura**, ânsia por sentir a mesma sensação que o escritor teve ao escrever, o que faz refletir que

Tudo, na nossa sociedade, sociedade de consumo, e não de produção, sociedade do ler, do ver e do ouvir, e não sociedade do escrever, do olhar e do escutar, tudo é feito para bloquear a resposta: os amantes da escritura ficam dispersos, clandestinos, esmagados por mil restrições, interiores, até. Isso não é um problema de civilização, mas, para mim, tenho a convicção profunda e constante de que não será possível libertar a leitura se, com um mesmo movimento, não libertarmos a escritura. (BARTHES, 2004, p.5).

Nesse contexto, ao interrogar a sua própria experiência com o ato de ler, Barthes também investiga a noção de “texto leitura” a partir do qual tenta explicar a compreensão do lido, não mais a partir de um lugar institucionalizado do autor, de seu contexto histórico, ou ainda por meio de uma leitura decifrada de palavras, mas tendo como base aquilo que o leitor entende no momento em que seu corpo é “atravessado” pela linguagem, ou seja, para o autor, a leitura é uma “força explosiva do texto, sua energia digressiva [...] uma lógica do símbolo. Essa lógica não é dedutiva, mas associativa, associa ao texto material, (a cada uma de suas frases), *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações” (BARTHES, 2004, p.28).

Nesse percurso de tentar compreender a leitura como um saber e prática cultural, também Jean Marie Goulemot (2011) ao dissertar sobre a natureza polissêmica dos textos, postula a leitura como sendo sempre a produção de sentidos, fruto de experiências pessoais ou coletivas, que caracterizam essas práticas culturais. Segundo o autor:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, um tipo de acordo cultural [...] ler, é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (GOULEMOT, 2011, p.108)

Esse movimento de constituição de sentido, segundo o autor, deve ser pensado principalmente a partir de instâncias que estão *fora-do-texto*, ou seja, “para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases” (GOULEMOT, 2011, p.108) orientado por imposições ou liberdades do corpo ao ler, pelas representações históricas dos grupos sociais, mas principalmente de:

dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido (GOULEMOT, 2011, p.113).

De acordo com Goulemot (2011, p.113-114), essa biblioteca cultural, feita de representações e experiências do leitor, se caracteriza pela posse dos códigos narrativos (no contexto da literatura) que são postos em jogo durante o ato de ler e que variam segundo a época e os valores dos grupos sociais a que pertencem, sendo que o domínio de tais dispositivos acaba também por desencadear uma hierarquia cultural, que permite, ou, nega a leitura.

Por outro lado, essa biblioteca cultural trata “de textos, mas também de todo um sistema de valores que neles estão em obra” (GOULEMOT, 2011, p.114) e que durante o ato de ler possibilitam a constituição de sentidos, conforme o autor explica:

A leitura é um jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior- saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas- trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura (GOULEMOT, 2011, p.115).

Também nesse sentido, Michel de Certeau argumenta que a leitura deve partir das vivências dos leitores diante dos objetos lidos, pois não se pode conceber que os leitores (consumidores) sejam passivos durante o ato de ler. Na verdade, para o autor, esta é uma concepção assumida pelos que detêm o poder de produção, “os quais tem a “pretensão” [...] de informar uma população, isto é, “dar forma” às práticas sociais” (CERTEAU, 1998, p.260).

Discutir a ideia de uma passividade de leitores como consumidores, aqueles que recebem, supostamente entregues aos domínios tecnocráticos, torna possível, segundo Certeau, (1998, p. 262) descobrir a leitura como uma atividade criadora e desconhecida, que os sistemas estratégicos (ou de ensino, no contexto desse relato) inviabilizam ou tornam invisíveis, mesmo quando tomam partido de métodos ditos inovadores e modernos, os quais postulam tornar protagonistas os sujeitos escolares.

Conceber a leitura como atividade criadora e inventiva, é compreender também, como explica Certeau (1998, p.263) que

a criança escolarizada aprende a ler *paralelamente* a sua aprendizagem de decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um texto afina, precisa ou corrige (CERTEAU, 1998, p.263)

O ato de atribuir sentidos, aqui compreendidos como associações, hipóteses, expectativas, desvios e invenções, não é, pois, uma consequência da aprendizagem da decifração, é o saber que fundamenta a constituição da linguagem humana, e que, portanto, já se encontra antes da alfabetização, sendo muitas vezes ancorado pela comunicação oral.

A dinâmica pedagógica, quando embasada em metodologias ou teorias que tentam fragmentar o sentido dos textos, correspondendo a intenções de outra ordem, fazem com que o ato de ler na escola seja sempre uma leitura feita pelo outro, produção de um outro, às vezes indefinido, que desmerece uma memória cultural, ou seja, o estudante leitor nunca pode estar em um lugar de produtor de significados. Mas é justamente essa assimilação da leitura a uma pretensa passividade, que Certeau questiona quando afirma que

ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou se um supermercado) [...] Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do leitor [...] Inventar nos textos outra coisa que não era a “intenção” deles. [...] Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações (CERTEAU, 1998, p.264-265).

Com base nessas afirmações, compreendo que, ainda quando o trabalho com as práticas de leitura seja direcionado para outras finalidades, o que pode resultar em fragmentação das possibilidades de sentidos, o leitor continua a praticar, silencioso e viajante por entre os objetos escritos e pelas ordenações que tentam determiná-lo e no ato de ler encontra-se com o Outro, o autor ou quem quer que seja. Buscar, nas práticas de leitura, essas invenções, esses *erros* ou criatividade com que a esperteza cotidiana sobrevive ante as relações de poder estratégicas, é entender

a atividade leitora em seus rodeios, percursos através da página, metamorfoses e anamorfoses do texto pelo olho que viaja, voos imaginários ou meditativos a partir de algumas palavras, transposições de espaços sobre as superfícies militarmente dispostas do escrito, dança efêmera. (CERTEAU, 1998, p. 265-266).

A leitura está, então, imbricada nessas relações de poder que nas práticas pedagógicas carregam a tensão de tentar enformar pelo escrito, sem, contudo, promover a apropriação dos sentidos, o que implicaria dar espaço para as experiências do leitor e isto ocorre porque este

ocupa, na representação dos que possuem o poder estratégico, um lugar de passividade e de recepção.

Nesse processo, é preciso questionar até que ponto as atividades de leitura escolares organizadas a partir dessas ideologias, não conseguem organizar bem as relações entre leitura, objetos escritos e constituição do sentido. Uma vez que se acaba por dificultar que os leitores utilizem de suas vivências (muitas delas vindas do universo oral) para compreender os objetos escritos, quando enfatiza apenas os mecanismos linguísticos e estruturais do gênero textual, dificultando o acesso e apropriação da cultura escrita.

A institucionalização dos textos implica em relações com a linguagem escrita que não permitem ao leitor (sujeito) tomar consciência de que ler é significar o mundo, dar nome e lugar às suas experiências individuais ou coletivas, de forma que “a leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores) dos quais ela se torna o instrumento” (CERTEAU, 1998, p.267).

Devido a isso, muitas vezes as *invenções* de leitura não têm espaço, principalmente nas dinâmicas escolares em que a liberdade do leitor pode ser sufocada por essa institucionalização, ou fragmentada pelo culto ao ensino das estruturas dos gêneros textuais, por exemplo. Nesses casos, à leitura do leitor só resta ser uma “atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética” (CERTEAU, 1998, p.268).

Prática comum, o leitor “se desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica” (CERTEAU, 1998, p.269). Poderá ele, assim, cultivar seu próprio mundo? Faz-se necessário discutir o fato de que a leitura não pode ser vivenciada apenas conhecendo o suporte textual, ou os índices para compreensão disseminados nos textos pelos autores e editores, nem pelo exercício da leitura em voz alta, teatro ainda presente nas salas de aula modernas. A leitura como prática criadora supõe um corpo que se liberta no ato de ler:

Corpo que se retira do texto para se comprometer com ele apenas pela mobilidade dos olhos, a configuração geográfica do texto organiza cada vez menos a atividade do leitor. A leitura se liberta do solo que a determinava. Afasta-se dele. A autonomia do olho suspende as cumplicidades do corpo com o texto; ela o desvincula de um lugar escrito; faz do escrito um objeto e aumenta as possibilidades que o sujeito tem de circular [...] emancipado dos lugares, o corpo que lê se acha mais livre em seus movimentos. (CERTEAU, 1998, p.272).

Sobre essa leitura como experiência, Michele Petit (2010) também discute o ato de ler partindo do que foi vivenciado por variadas pessoas, muitas delas em situação de crise econômica ou social, como atividade de reconstrução de si e de sua força interna, enquanto

processos que se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos, com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas (PETIT, 2010, p.23).

A autora aponta a leitura como uma “arte que se transmite, mas do que se ensina” (PETIT, 2010, p.22), e que se constrói como uma prática, processo que sem dúvida se liga a subjetividade do leitor, envolve a constituição da sua humanidade e integralidade do ser, e é por isso, muito mais do que uma atividade intelectual, ou cognitiva.

Por outro lado, além da autora apresentar a leitura como um saber praticado que se transmite adiante, ela discute uma relação entre oralidade e escrita que não corresponde apenas às dinâmicas usuais em sala de aula, mas que se refere ao sentido de que a voz e a escrita andam lado a lado e que nesse contexto, a biblioteca, por exemplo, é “o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um ator. Quando se lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás” (PETIT, 2010, p.59).

A leitura como uma prática também se configura como uma forma de habitar, ou seja, de dar significado à vida cotidiana, simbolizando o mundo em torno do qual as pessoas se constituem, em que “os lugares do texto animam o corpo, e os seus deslocamentos, o seu movimento, estabelecem a construção do psiquismo, ou a sua reconstrução” (PETIT, 2010, p.95). Nesse sentido, habitar os *lugares do texto*,

Tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair [...] estar em outro lugar, lá onde eles não estão, em um outro mundo; é constituir uma cena secreta, um lugar onde se entra e de onde se sai à vontade. (CERTEAU, 1994, *apud* PETIT, 2010, p.92).

Outro aspecto importante suscitado pelas pesquisas da autora, é o fato de que a literatura, bem como a leitura em geral de objetos escritos, pode se apresentar como uma prática de resistência, com que os leitores suportam e superam as adversidades e norteiam a sua existência, “para salvaguardar um espaço seu, construir sentidos, responder à busca de palavras, relatos, de metáforas (PETIT, 2010, p.176). Como exemplo, um relato:

Edward Said, quando criança lia e relia três páginas mal impressas que constavam os feitos de uma menina faquir num circo... a fim de “sair das diversas jaulas” nas quais ele se sentia encerrado e criar um espaço de resistência ao que o circunda. Uma de minhas colegas, que era responsável pelas tarefas domésticas, encontrava um tal espaço devorando as páginas do jornal onde caíam os restos de legumes, e Erri de Luca, estudando o aramaico antes de ir trabalhar: “Com isso eu tinha alguma coisa minha. Não me deixava

roubar todo o dia [...] Eu me automediquei com belas leituras e com a escrita” (PETIT, 2010, p.177).

Essa capacidade de superação é possível a partir da diversidade de textos, suportes e modos de ler com que o cotidiano é constituído de linguagem. No entanto, se o acesso a esses bens culturais hoje seria possível pelo surgimento de dispositivos que possibilitam ampliar a circulação de objetos impressos, a desigualdade cultural continua devido aos ordenamentos ideológicos que correspondem às necessidades de produção capitalista e que com isso afetam (principalmente no contexto escolar) os processos de apropriação leitora, ou seja, assim como afirma Certeau (1998, p.260) a cultura como o dinheiro, continua sempre indo para os ricos, a massa quase não circula pelos jardins da arte.

2.2 Práticas de leitura no Ensino Médio Paulista: o que dizem as pesquisas acadêmicas?

No percurso dos últimos anos, muitas foram as mudanças direcionadas para a etapa de escolaridade do ensino médio. Nesse contexto, é importante considerar para melhor aprofundamento e delimitação das concepções que fundamentaram a escrita desta tese, os trabalhos que têm sido realizados por muitos pesquisadores e grupos de discussão acadêmicos, os quais têm se dedicado a investigar e propor novas metodologias acerca das práticas de leitura na escola.

Realizei então, levantamento de publicações científicas tendo como recorte o cenário das instituições paulistas, principalmente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em seus vários campus e áreas de estudo e da Universidade de São Paulo (USP), no período de 2008 até os dias atuais, com a premissa que a partir desse período, muitas foram as mudanças legislativas e educacionais que impactaram as dinâmicas escolares desde então. Como itens de busca, as palavras-chave foram: *práticas de leitura, leitura, ensino médio, entre outras*.

A seguir, descrevo sobre algumas dessas pesquisas que nos ajudam a visualizar como tem se constituído essas análises científicas sobre o ensino e papel da leitura na formação dos jovens do ensino médio no contexto paulista. Muitos dos conceitos e temáticas apresentados nesses trabalhos não fazem parte das dinâmicas das práticas de leitura na escola básica, ou seja, não são apropriados pelos professores ou profissionais que atuam nas salas de aula. Isso pode

acontecer por diversas razões, como a falta de formação específica na área, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de acesso às informações e principalmente por não corresponderem às prescrições curriculares e ideológicas disseminadas nos documentos normativos e orientadores, uma vez que conforme já alertava Gatti (2012, p.14), “os estudos no campo da educação [...] vem sendo pressionados por imperativos de ordem científica e de ordem profissional, como também de ordem política, administrativa e econômica”.

É possível, então, encontrar alguns exemplos de pesquisas que se dedicaram a análise de materiais didáticos organizados para o trabalho com os textos e atividades de leitura em sala de aula.

Em relação aos suportes de leitura existentes em sala de aula, no contexto da educação paulista, Cristine Leonardo Custódio apresentou, no ano de 2010, a dissertação *Gêneros do discurso e ensino de língua portuguesa: a leitura da proposta curricular do estado de São Paulo por uma professora de língua portuguesa*, em que se propôs a discutir a pertinência ou não, da abordagem metodológica inserida na Proposta Curricular e no Caderno do Professor e o do Aluno, especificamente sobre o tratamento dado aos gêneros discursivos, baseando-se nos três Princípios do Trabalho Didático de Schneuwly e Dolz(2007).

Estas análises apresentam reflexões acerca da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, implantada em 2008 no Estado de São Paulo, argumentando que esse documento trazia em seu texto de apresentação os pressupostos da teoria sociointeracionista, o que, no entanto, não era concretizado nos chamados Cadernos (do professor e do aluno), materiais que realmente iam para as salas de aula, apresentando assim falhas em sua elaboração, além de um processo de padronização que de certa forma anulava a interlocução, o que pode também ser explicado “pela distância existente entre quem os produz e quem os executa e, conseqüentemente, pela ausência de discussão nas bases.” (CUSTÓDIO, 2010, p.72). Ainda segundo a pesquisadora, por haver também

uma atitude negligente em relação às necessidades reais das escolas, tanto quanto ao contexto escolar, como quanto às condições de trabalho dos professores [...] nesse caso, especialmente, optou-se pelo controle do processo de profissionalização do ensino através da padronização dos conteúdos, buscando moldar desempenho tanto dos professores quanto dos alunos, com vistas aos exames classificatórios nacionais e internacionais. (CUSTÓDIO, 2010, p. 72).

Nessa mesma linha de análise, a dissertação de Gislene Aparecida da Silva Barbosa, intitulada *A Contribuição da sequência didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio: análise dos materiais didáticos “sequência didática artigo de opinião” e*

“*pontos de vista*”, defendida em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, investigou a qualidade da construção de dois materiais didáticos: o *Sequência didática artigo de opinião*, produzido para o curso Ensino Médio em Rede – oferecido aos professores pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, entre os anos de 2004 e 2006, e o *Pontos de Vista*, que acompanhava a coleção de materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, iniciado em 2008.

A autora analisou o quanto esses materiais podiam contribuir para a formação continuada de professores, principalmente ao buscar problematizar suportes de leitura que naquele contexto circulavam pelas escolas e eram utilizados nas aulas de língua portuguesa. Para melhor compreender a materialidade do gênero textual artigo de opinião nestes encartes, um dos aspectos investigados pela pesquisadora foi tentar esclarecer, entre outros temas, o conceito de sequência didática, embasando-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a apresentam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (2004, p.97), ao qual a autora acrescenta:

caracterizada como estratégia de ensino, haja vista seu papel de auxiliar os alunos a progredirem quanto ao domínio e uso dos textos que circulam socialmente [...] A sequência didática funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, pois direciona a atuação do professor rumo à sistematização do ensino da leitura, da escrita, da oralidade, oferecendo etapas de organização do processo educacional (BARBOSA, 2011, p.66).

Barbosa (2011) argumenta que estes materiais correspondem aos procedimentos elaborados acerca das etapas próprias da metodologia sequência didática pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, porém, não apresentam um projeto comunicativo bem explicitado, além de não apresentarem estudo aprofundado acerca do gênero artigo de opinião, argumentando que não são oferecidas análises sobre tipo de discurso, articulações entre tipos de discurso, coesão nominal, coesão verbal e modalizações. Nas palavras da autora, “diante disso, emana, mais uma vez, a necessária intervenção docente para complementar o material, segundo a necessidade da turma de alunos” (BARBOSA, 2011, p.114), o que se torna incoerente, tendo em vista que esses materiais tinham caráter orientador, ou até mesmo formador, dos professores.

Já o trabalho de Silvio Pereira Silva, publicado em 2015, com o título *Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e Argentina*, em nível de doutorado, pelo Programa de Pós-graduação da área de Educação da USP, investiga os modelos de ensino de literatura em livros didáticos desses dois países, para

compreender lhes os processos constitutivos. No caso brasileiro, as análises são sobre os livros *Literatura brasileira: em diálogos com outras literaturas e linguagens* (volume único) e *Português e Linguagens: literatura, produção de texto e gramática*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhaes (este último dividido em três volumes) sobre o qual o autor observa em suas reflexões que

principalmente no caso do Brasil [...] nos três anos do Ensino Médio, tem um programa que constrói uma falsa impressão de que é possível apresentar todo o conteúdo referente à literatura nacional, desde as origens da literatura portuguesa com os estudos das cantigas trovadorescas, passando por diversos movimentos literários que se sucederam ao longo do tempo (Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Modernismo) até chegar às tendências contemporâneas” (SILVA, 2015, p.207)

O pesquisador discute também o quanto as exigências do mercado têm influenciado a produção de livros didáticos, os quais tem apresentados textos cada vez mais condensados, (SILVA, 2015, p.207-208). O que, no percurso de oito anos passados desde a publicação desse texto, observei terem se acentuado, principalmente após a publicação da Nova BNCC e demais diretrizes.

Em *A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura*, dissertação apresentada à Unesp de Araraquara no ano de 2021, Lais Boarini Longo se propõe a analisar como a disciplina de Literatura é trabalhada no Ensino Médio da Educação Básica em um contexto de escola particular do estado de São Paulo. Inicialmente, a pesquisadora reflete, a partir de Cândido (1989); Lajolo (2001); Bosi (1994); Rocco (1992); Zinani (2002), Cosson (2006; 2014), sobre como a educação literária se apresenta nos documentos curriculares norteadores, ou seja, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo do Estado de São Paulo, depois analisa a implementação do material didático Literatura do Sistema FTD (Coleção FTD Sistema de Ensino - Ensino Médio Literatura), elaborado por Eduardo Quintanilha Faustino, em uma disciplina de Literatura no 3ª ano do Ensino Médio.

Ao final, a autora reforça “a importância de a escola trabalhar com a literatura, já que ela abre e atribui sentido ao texto, e faz com que os estudantes recorram aos conhecimentos sociocultural e linguístico, desvendando em si a “a experiência do real” e a busca de uma emancipação enquanto sujeito social.” (LONGO, 2021, p.91). A pesquisadora também tece críticas ao fato de a literatura estar “diluída” dentro da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, conforme organizam a BNCC e o Currículo Paulista, a partir do

desenvolvimento de habilidades e competências, situações que não traduzem de modo objetivo teorias que a comprovem além de ações ambíguas quanto a

finalidades das mesmas, que ora focam num ensino mercadológico, ora deturpam e deixam em aberto processos metodológicos e conteúdos que deveriam ser trabalhados, principalmente nas séries finais da Educação Básica. (LONGO, 2021, p.93).

Nesse sentido, pode-se perceber também que um dos aspectos muito estudados por pesquisadores de Programas de Pós- Graduação nas instituições paulistas refere-se as práticas de ensino de leitura no contexto escolar, tendo como foco a formação literária.

Nesse contexto, no ano de 2010, Marcelo Bulgarelli defendeu a dissertação *Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor*, pela Universidade de São Paulo. Como objetivo da pesquisa: a formação de leitores literários autônomos e críticos, o que foi desenvolvido pelo pesquisador tendo como embasamento as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, além do conceito de Aprendizagem Mediada de Reuven Feurstein. O trabalho foi realizado com estudantes do ensino médio, em que se buscou

a construção de uma rotina de trabalhos, sistematicamente planejada de forma que os alunos fossem, com o avançar da leitura, não apenas percebendo o texto como um todo, mas sobretudo, apropriando-se do seu conteúdo, fazendo com que as conclusões que, não por acaso, retiravam, orientassem suas ações futuras. (BULGARELLI, 2010, p.90).

Essa organização metodológica envolvia, principalmente a leitura em voz alta do texto, realizada pelo professor e revezada entre os alunos, e um diário de impressões. Os resultados apontam, entre outros dados, certa dificuldade dos estudantes em realizar a releitura dos escritos, bem como da “tendência do leitor de não aceitar lacunas do texto” (BULGARELLI, 2010, p.147), para o qual o pesquisador faz uma crítica:

As práticas realizadas[...] em sala de aula, onde se privilegia a quantidade de textos lidos à qualidade, aspecto reforçado pelos manuais didáticos que não se preocupam com o reler, com um segundo olhar. Logo, finda a leitura, está se pronto para o questionário, o próximo texto e a próxima discussão, um comportamento que mais afasta que aproxima o leitor da obra (BULGARELLI, 2010, p.147)

Também nessa vertente, a tese *Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica*, escrita por Anderson Ibsen Lopes De Souza, concluída em 2016, pelo programa de Educação- Unesp/ Marília, buscou colaborar com um ensino de literatura em uma perspectiva de letramento literário, auxiliando estudantes da 1ª série do Ensino Médio, de uma escola na cidade de Umirim-CE “na aquisição da leitura como processo dialógico, por meio de experiências estético-literárias com poemas.” (SOUZA, 2016). Os textos utilizados constavam no livro didático *Novas palavras* (AMARAL, 2013), o qual também costumava ser enviado às escolas do estado de São Paulo. Como aporte teórico metodológico, o autor utilizou-se do

trabalho com oficinas e círculos literários (COSSON, 2014) e da teoria do dialogismo (BAKHTIN, 2006).

Como resultados, o autor afirma que o

letramento literário oferece a oportunidade da fruição, da experiência estética e do diálogo com o leitor, possibilitando a formação do leitor crítico e reflexivo, capaz de realizar uma leitura responsiva ativa. [...] A sugestão a que chego ao final dessa pesquisa, portanto, é a de que, para melhores práticas de leitura literária na escola, que se possa selecionar materiais didáticos que respeitem a interação dialógica que deve ocorrer entre aluno e texto literário, proporcionando ações para a formação de um leitor ativo; e caso não se disponha de material com tais características, que sejam proporcionadas ações que valorizem a experiência com o estético, assim como o ponto de vista e a argumentação dos educandos. (SOUZA, 2016, p.200)

Já o trabalho de Juliana Alves Barbosa Menezes, *Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses*, foi apresentado no ano de 2019, à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, na Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social e embora não tenha sido realizado com escolas do estado de São Paulo, pode ser destacado por ter o seu objeto de pesquisa delimitado a partir dos resultados da prova do ENEM, o que conduziu a pesquisadora a analisar as práticas de formação de leitores de literatura, no nível médio, de duas escolas, uma pública e outra privada, consideradas as duas melhores escolas do estado do Paraná.

A análise dos dados, no entanto, indica que “embora as escolas analisadas apresentem bons desempenhos em avaliações externas, elas não revelam, necessariamente, práticas inovadoras, isto é, que contribuam para formar leitores críticos e humanos de literatura” (MENEZES, 2019), o que faz refletir sobre as representações em torno das práticas de leitura também a partir de dados de avaliações externas.

A dissertação *Ensino- aprendizagem de literatura: currículo recepção e representação de estudantes*, investigação realizada por Mariana Rosa Silva, pela Universidade de São Paulo e concluída no ano de 2021, trata das representações de aprendizado de leitura a partir das vivências de estudantes em formação literária dentro da instituição escolar. A pesquisa coletou dados envolvendo alunos do 8º ano do ensino fundamental e da 2ª série do ensino médio de uma escola da rede privada do estado de São Paulo.

Silva (2021) apresenta uma exposição detalhada acerca das representações desses alunos, afirmando, por exemplo, com base nos dados dos participantes do ensino médio, que a leitura “não ocupa a centralidade das aulas de Literatura no colégio, e portanto, essas aulas de leitura literária não se destacam na memória dos estudantes” (SILVA, 2021, p.118).

Desses dados também se depreende que “ nas aulas de literatura no ensino médio, as atividades de ler, interpretar e analisar podem estar centralizadas no docente, bem como que há o predomínio da análise sobre a literatura” (SILVA, 2021, p.122), o que faz refletir sobre as representações que tais alunos podem vir a ter sobre si mesmos como não leitores, além de conceberem que a compreensão de um texto ou obra, se dá sobre UM sentido pré-estabelecido ou correto, dado pelo escritor e conhecido pelo professor, ao qual eles devem corresponder. Já entre as representações mais citadas como aprendizagem de literatura para os estudantes do ensino médio desta escola, estão: compreender outras disciplinas, escrever melhor e redação (SILVA, 2021, p.168).

Outra vertente de pesquisas que tem se dedicado a pensar as práticas de leitura na escola no contexto paulista se direcionam para trabalhos com a teoria da chamada **Estética da Recepção**, de Hans Robert Jauss, a qual propõe ter como foco o leitor em seu processo de recepção, principalmente a partir do conceito de horizonte de expectativas que estes estabelecem em relação a uma obra literária.

Para esse teórico, a compreensão de um escrito literário depende não apenas do texto em si, mas também das experiências, valores e expectativas do leitor, em um processo de interação ativo e dinâmico, o que de acordo com Zilbermam (1989, p.50), diz respeito a duas categorias “a de horizonte de expectativas, misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe uma nova visão da realidade”.

Como exemplos desses trabalhos, a dissertação de mestrado *A literatura marginal-periférica na escola*, escrito por Mei Hua Soares em 2008, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que teve como objetivo a leitura literária de textos marginais-periféricos na escola, em um trabalho que envolveu estudantes do ensino fundamental II e ensino médio. No que se refere aos processos de leitura, a abordagem seguiu a teoria da recepção de Hans Robert Jauss e Vincent Jouve. Como exemplos de obras a serem recepcionadas pelos estudantes, foram utilizadas os livros: *Capão Pecado* de Ferrez, *Te pego lá fora*, de Rodrigo Ciríaco, *Graduado em marginalidade*, de Sacolinha e *Vão* de Allan da Rosa, o que pode ser considerado um avanço em relação a perspectiva dos materiais escolares de apresentarem apenas textos canônicos.

Por outro lado, nesse texto também pode ser destacada a afirmação da autora:

Tivemos sempre como pano de fundo o fato de que as práticas escolares não são as mesmas das práticas sociais e que a escola constitui um espaço de

representação em que, não obstante as dimensões do social devem circular, elas não aparecem ali no seu primeiro nível, mas filtradas por objetivos de ensino. [...] Então, das experiências com os textos dessa vertente literária que se mostrou positiva, e que se apresentam em princípio como inteiramente às avessas do que faz a escola com a literatura – que adota textos canônicos que não são efetivamente lidos na escola, servindo-se deles como atividades de metaleitura e de avaliação- o que propomos é o inverso disso: que a escola seja um espaço de leitura [...] (SOARES, 2008, p.145),

Essas considerações fazem pensar sobre o quanto colocar o estudante leitor no centro do processo de leitura e compreensão, exige uma tomada de posição ética dos processos pedagógicos por parte dos docentes e profissionais que estão lecionando nas escolas.

Já a dissertação de mestrado *Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do ensino médio*, apresentada por Rosangela Cristina Diegoli, ao Programa de Educação- UNESP/ Marília, na linha de Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano em 2021, tinha como intuito observar se realmente é possível ensinar o que se compreende como leitura literária, para adolescentes, tendo como base a Teoria da Estética da Recepção. Nesse sentido, a pesquisadora elaborou sequências didáticas pautadas no Método Recepcional, conforme Bordini e Aguiar (1993).

Esta pesquisa foi feita com estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola particular, em que a pesquisadora atuava como professora de Língua Portuguesa. Foram realizadas rodas de leitura, depois produções escritas pelos estudantes demonstrando sua recepção dos escritos lidos. A partir desses textos, a pesquisadora afirma ao final que:

foi possível entender que o ensino da leitura literária pode ser desenvolvido com alunos do ensino médio. Porém, para que ocorra é necessário que o professor de Língua Portuguesa trace uma estratégia – como a apontada por Bordini e Aguiar (1993) – para que consiga visualizar cada etapa do processo. Além disso, é importante mensurar o nível de amadurecimento dos alunos enquanto leitores, para que seja possível efetivamente compreender se eles alcançaram a última etapa do método proposto: a ampliação do horizonte de expectativas, no caso do método recepcional (DIEGOLI, 2021, p. 99).

Também no contexto dessa teoria, a tese *Leitura literária e interculturalidade: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico*, defendida por Michele Mittelstedt Devides, no ano de 2022 pela Unesp de Assis, teve por objetivo promover a formação leitora através do trabalho com a obra *Terra Sonâmbula* de Mia Couto, escritor africano de língua portuguesa. A autora fundamenta as análises acerca da experiência de leitura na Teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1994) e no Método Recepcional de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1998), além dos estudos de Rildo Cossan e Regina Zilbermam, entre outros.

A pesquisadora aponta em suas considerações que a relação de afastamento entre os estudantes e a leitura acontece também pela “cobrança presente no contexto escolar e a maneira como é apresentada aos leitores (DEVIDES, 2022, p.166), argumenta também que:

Apesar de a experiência de leitura literária como prática escolar inserida na disciplina de língua portuguesa ter revelado que muitos dos alunos fizeram a leitura de resumos e/ou não concluíram a leitura integral da obra, houve a constituição de horizontes de expectativas e apontamentos sobre a alteridade e diversidade indicando ações de empatia, e ainda, indícios que relacionavam a obra ao contexto de vida ou ao contexto social no qual estavam inseridos” (DEVIDES, 2022, p.169-170).

Outro texto que se utilizou da teoria da Estética da Recepção como metodologia, foi a dissertação *Literatura no ensino médio: a recepção da obra Minha Vida de Menina de Helena Morley*, pesquisa que foi apresentada por Clóvis Maurício de Oliveira à Unesp de Assis, em 2021. Nesta pesquisa foi realizada uma oficina de literatura na biblioteca do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza no município de Cerquillo/ SP, para refletir sobre a formação do leitor literário. As atividades foram sistematizadas também de acordo com o Método Recepcional proposto por Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), já citado anteriormente, que consiste em algumas etapas: Determinação, Atendimento, Ruptura e Questionamento do Horizonte de Expectativas, em que os participantes relatavam suas experiências em um diário.

Esta pesquisa se destaca pela opção de aplicação direta do Método Recepcional com estudantes do Ensino Médio, visto que o mais comum é que essa escolha metodológica tenha sido desenvolvida em sua maioria com investigações com o ensino fundamental. Ao final, o autor mensura que “pelas posteriores aprovações desses alunos em exames vestibulares e bom desempenho no Enem, que lhes possibilitou o ingresso em renomadas Universidades, deduzimos que asseguramos o desenvolvimento de suas competências leitoras” (OLIVEIRA, 2021, p.154).

Já no contexto do Programa de Pós- graduação de Desenvolvimento e Aprendizagem, na linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da Faculdade de Ciências- Bauru, a dissertação *Repertório Leitor e a transformação do horizonte de expectativa na leitura do poema*, redigida por Cristiane Aparecida Silva Nascimento em 2020, argumenta que o

baixo índice de desempenho em leitura diagnosticado em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de alunos, PISA, e o Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), justifica a necessidade de investigações que produzam conhecimentos sobre metodologias eficientes para o desenvolvimento do repertório leitor (NASCIMENTO, 2020).

A pesquisa foi realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio e teve como fundamentação teórica e análise, a convergência de três áreas: a Análise de Comportamento, a Linguística da Enunciação e a Teoria da Estética da Recepção, com o intuito de “investigar condições de ensino- aprendizagem, em contexto de sala de aula, ou mais especificamente, de habilidades de leitura do texto literário” (NASCIMENTO, 2020, p.19)

Destaco também que essa pesquisa teve como “critérios para a construção desse corpus [...] os conceitos utilizados no SARESP para avaliar a proficiência leitora dos alunos da Educação Básica” (NASCIMENTO, 2020, p.55), os quais se configuram conforme a Matriz Curricular do Saresp (Insuficiente-abaixo do básico/ Suficiente- Básico/ Adequado/ Avançado), demonstrando a apropriação dos ordenamentos curriculares como dispositivo de pesquisa acadêmica.

Nesse processo de revisão de produções bibliográficas, identifiquei também algumas teses e dissertações que se dedicam ao estudo do conceito de **Estratégias de leitura**. Ressalto que este parece ser um dos poucos aparatos teóricos-metodológico citados nos materiais didáticos organizados pela SEDUC para o ensino médio na rede pública paulista, conforme anexo orientador, o qual pode ser exemplificado com o trecho a seguir:

Professor, a fim de auxiliar os estudantes no momento da interpretação textual, sugerimos a utilização de estratégias de leitura. Denomina-se estratégias de leitura, as metodologias que os leitores utilizam para alcançar informações, (ou técnicas ou atividades que dinamizam métodos de compreensão em leitura) das quais se adaptam às diversas circunstâncias que mudam conforme o texto que será lido e a forma desenvolvida antecipadamente pelo leitor, a fim de facilitar o entendimento durante o processo de leitura. (COPED-/CEM/LP - Equipe de Língua Portuguesa- S/D)

O fragmento anterior foi retirado de um material elaborado pela equipe de língua portuguesa da SEDUC e aparece inserido via *link* de google drive, nos Cadernos do Professor (Currículo em Ação). No entanto, as informações não são muito claras aos docentes, aparentando ser uma aproximação superficial dos textos de autores que tratam desse método, como Isabel Solé (1998) e Ângela Kleiman (1989).

Apesar de ser uma vertente teórico metodológica bastante constante em pesquisas científicas de alguns Programas de Pós-graduação no estado de São Paulo, não foram encontrados trabalhos específicos sobre estratégias de leitura com estudantes do ensino médio. Porém, a dissertação *Estratégias de Leitura: relações entre as concepções do material Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e a prática docente*, defendida em 2015 por Irando Alves Martins Neto, pela Unesp de Presidente Prudente, apresenta reflexões

sobre o material utilizado pelo Estado de São Paulo, buscando desvendar-lhe a vertente teórica que embasa o ensino por meio dessa teoria.

O autor argumenta que “o material não sistematiza um trabalho específico para o ensino de estratégias, mas as propõe de maneira aleatória sempre como pretexto para outros fins [...] também não enfatiza o ensino de estratégias de compreensão leitora” (MARTINS NETO, 2015). Afirma ainda que os materiais apresentam divergências da noção de dialogismo de Mikhail Bakhtin, referenciadas nas orientações aos professores, conforme explica:

Vimos que as estratégias de compreensão aparecem diluídas nos questionários a serem respondidos pelos alunos após a leitura dos textos. Essas estratégias são de três tipos: a) para compreender o gênero; b) para compreender a tipologia; e c) para compreender o discurso. Assim, não há um trabalho cujo objetivo principal seja ensinar as estratégias de leitura. Nas tarefas sugeridas, o foco nunca é nas estratégias em si, pois elas sempre aparecem como pretexto para o ensino do gênero, da tipologia ou do discurso. Desse modo, o material não possibilita ao professor o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em relação às estratégias que estão (ou não) aprendendo. Se o docente segue as propostas dos Cadernos, ele auxiliará os alunos a compreenderem aspectos estruturais e formais do texto, mas não terá controle da capacidade dos educandos em utilizarem as estratégias. (MARTINS NETO, 2015, p.143)

Uma outra vertente de pesquisas que se propuseram a pensar as práticas culturais de leitura a partir de outros suportes e perspectivas para o ensino, investigaram em seus trabalhos, o surgimento das novas tecnologias. Como exemplo, a tese *Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola*, desenvolvida por Samir Mustapha Ghaziri e apresentada em 2012 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –Marília, a qual teve como objetivo estudar práticas de leitura de textos em movimento do telejornalismo *news* na escola.

A pesquisa foi realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Assis – SP e consistia em analisar os textos escritos, que “circulam ao pé da tela dessas emissões, na forma de circuito e incessantemente, durante toda a programação” (GHAZIRI, 2012). Além de contribuir para as discussões sobre a utilização de tecnologias na escola, no caso, a televisão também como um suporte de leitura, esta pesquisa mostra-se importante por trazer as vozes dos estudantes desse nível de ensino, por meio da metodologia do grupo focal. Como reflexões da análise dos dados, o autor argumenta que nesse contexto,

Verificamos que as leituras ocorrem por diferentes motivos, dentre eles: o interesse em se atualizar sobre acontecimentos do Brasil e do mundo. Diante da tela, a leitura, em muitas ocasiões, é acionada por determinada palavra-chave, que ele vê no texto que se move, a qual mobiliza seu estoque de informações e acervo cultural, deflagrando a necessidade de ler. (GHAZIRI, 2012, p.250).

Em perspectiva semelhante, a dissertação *Práticas de leitura de alunos do ensino médio em diferentes suportes*, de Brena Carla Martins dos Santos Nagao, para a Unesp de Marília em 2013, analisou os sentidos que alguns alunos do ensino médio de uma escola pública de Tarumã/SP, conferiam à leitura no papel e a leitura no computador. Segundo a autora,

ao papel os alunos parecem atribuir um sentido escolar de leitura, enquanto que ao computador atribuem o sentido de leitura para o lazer e trabalho, de modo que a leitura no computador se configura para os alunos como uma quase não leitura, pois não tem essa finalidade escolar (NAGAO, 2013, p.8)

Como exemplo de pesquisas que tratam das práticas de leitura e formação de leitores no ensino médio a partir de novas formas de interações e suportes, localizei ainda a tese de Patrícia Antônio da Silva, intitulada *A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo do cânone*, de 2022, pela Unesp/Assis, a qual investigou as representações de literatura no meio escolar em duas comunidades virtuais de leitores, a *Skoob* e a *Booktube*, de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP. Em suas considerações finais, a pesquisadora reflete sobre os discursos hegemônicos expressos nos documentos curriculares oficiais, o que segundo ela:

interfere nas representações de aprendizado dos alunos em relação à leitura e à literatura, os quais acabam reproduzindo as representações apreendidas por meio da escola. Por isso, compreendemos os alunos - os do ensino médio, neste caso - como portadores das representações expressas pela escola ao longo de sua formação. (SILVA, 2022, p.213).

Destaco por fim, dois trabalhos que buscaram investigar as práticas de leitura no cotidiano escolar, enquanto espaço também de disputas, conflitos e tensões.

A tese de Gabriela Rodella de Oliveira: *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, de 2013, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tinha por objetivo investigar as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentam a escola, para observar “o que eles leem, de que modo e em que momento, como escolhem o que selecionam para suas leituras pessoais e quais são suas relações com as obras requisitadas pela escola” (OLIVEIRA, 2013, p.261).

A pesquisa foi realizada com estudantes do ensino médio com quatro escolas paulistas, duas da rede pública estadual e duas da rede particular, em que a autora observou que: os adolescentes leem e se enxergam como leitores, embora “todos os adolescentes tendem a não considerar as obras literárias que leem por conta própria como “literatura”, reservando essa categorização para as obras do cânone escolar cuja leitura é requisitada – ou não – por seus

professores” (OLIVEIRA, 2013, p.262), o que portanto, se configura como um conflito entre estudantes e suas representações de leitura na escola, para o qual a pesquisadora analisa:

Essa intrincada articulação entre representações e práticas repleta de resistências por todos os lados faz com que o abismo entre os gostos de consumo cultural dos adolescentes e as leituras requisitadas pela escola pareça intransponível [...]. O que mais chama atenção nessa equação é a desconsideração da leitura de entretenimento realizada tanto pelos alunos como por muitos de seus professores. É provável que essa indiferença seja fruto de uma distinção realizada há séculos entre o que seriam narrativas destinadas a um público popular e o que seriam narrativas mais sofisticadas, essas sim supostamente objeto legítimo de estudo na escola. (OLIVEIRA, 2013, p.263).

Já a tese de Patrícia Aparecida do Amparo, de 2017, intitulada *Práticas de Leitura na escola hoje*, também para a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, teve como objetivo compreender as disputas em torno da leitura legítima de obras literárias no espaço escolar, a partir das representações de professores e estudantes do ensino médio, diante das regras escolares, currículos e materiais didáticos. Com base em autores como Roger Chartier, Pierre Bourdieu, José Maria Pires Azanha e Bernard Lahire, a autora se propôs a configurar “os contornos da matriz socializadora escolar possível, ou seja, aquela construída entre as representações escolares, docentes e discentes” (AMPARO, 2017, p.70).

Os resultados das análises desse trabalho apontam para um distanciamento entre as práticas de leitura e as representações sobre ser um bom leitor difundida no contexto escolar em direção aos estudantes, conforme a pesquisadora explica:

No que se refere à possibilidade de os alunos encontrarem sentidos na escolarização e na leitura de obras literárias, tornou-se evidente que muitas vezes eles julgam ter conhecimentos insuficientes para que possam se apropriar do universo cultural escolar. A referência a autores, modos de leitura e vocabulários específicos necessários para a produção de um discurso legítimo sobre as obras literárias, conhecimento este verificado muitas vezes por meio dos exercícios, conversas em sala de aula, provas, entre outros, parecem inalcançáveis aos olhos dos alunos (AMPARO, 2017, p.199).

Essa experiência negativa e perda de sentido vivenciada, impacta nas relações que esses estudantes estabelecem com a escola, fazendo com que o mundo escolar tenha cada vez menos importância para eles, como argumenta ainda a autora:

Assim, em nosso caso, quando os alunos se remetem ao problema da ausência de vocabulário, à falta de conversas e à dificuldade de entendimento do que se passa nas aulas, eles parecem estar aludindo ao fato da cultura legítima no espaço escolar se ligar a esquemas interpretativos da realidade cultural não compartilhados entre eles (AMPARO, 2017, p.201).

Esses dois últimos trabalhos dialogam com a pesquisa aqui relatada, também por terem buscado compreender e caracterizar algumas das práticas de leitura e maneiras de ler na escola de ensino médio, o que não se configura como tarefa simples, uma vez que isso conduz a reflexões sobre todo o sistema de ensino e as relações que se criam em torno dos objetos gráficos e escritos do nosso cotidiano e da instituição escolar, além de toda uma discussão em torno das relações de poder que perpassam essas práticas.

De maneira geral, a pertinência e importância dessas pesquisas devem ser consideradas para as discussões em torno do ensino e aprendizagem das práticas de leitura no ensino médio. Todavia, no contexto atual, de precariedade, escassez de formação profissional e em que as políticas educacionais têm cada vez mais se conduzido conforme as determinações do capital privado, continua a haver uma distância entre essas produções científicas e as práticas cotidianas na escola, o que faz com que muitos desses trabalhos permaneçam desconhecidos.

A interlocução com todos esses exemplos de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, permite refletir acerca do direcionamento das políticas educacionais e legislativas para as avaliações externas, que no contexto brasileiro remontam ao final dos anos 1980, com o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), posteriormente a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e no cenário paulista, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), para avaliar a qualidade de ensino nas escolas estaduais paulistas. Esses instrumentos avaliativos impactaram as dinâmicas das práticas escolares, mas também têm influenciado o desenvolvimento de trabalhos em âmbito acadêmico e científico, sendo que muitos deles passaram a delimitar seus problemas e justificativas de pesquisa com base nos dados e resultados dessas avaliações, de certa forma contribuindo para a apropriação dessas políticas educacionais.

Além disso, essa legitimação contribui para a construção de um discurso de crise na educação, principalmente das aprendizagens de leitura, o qual parece fomentar o desenvolvimento de investigações que busquem metodologias que possam solucionar esse problema, conforme os exemplos e recortes apresentados neste texto ajudam a demonstrar. No entanto, como argumentado anteriormente, essas reflexões não têm chegado até o chão da escola, devido aos direcionamentos ideológicos que balizam esse contexto.

Dessa forma, apesar de toda essa produção científica, as orientações e materiais didáticos que são enviados para as instituições, no caso do nosso objeto de estudo, as escolas públicas paulistas, tem caráter unilateral, quase sempre elaborados a partir de um único ponto

de vista ou perspectiva, sem considerar outras metodologias e concepções possíveis para o ensino, sendo propostos, conforme alguns trabalhos fazem refletir, de maneira fragmentária e superficial.

Cabe ainda o questionamento do fato de que muitas dessas perspectivas teóricas e metodológicas nunca compuseram os aportes didáticos da SEDUC, pelo menos no percurso dos últimos 15 anos, exatamente por não corresponderem às representações de ensino de leitura, conforme os agentes que estão no poder acreditam, vozes essas que em sua maioria não se encontram nos meios científicos e acadêmicos.

CAPÍTULO III

3. Estratégias e ordenamentos curriculares: Lugares de poder

“no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? Meu nome é Legião, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância” (BARTHES, 1977, p.10)

Nos últimos anos, a sociedade brasileira acompanhou a implementação de novos documentos e legislações para a educação, amplamente divulgados na mídia em direção à opinião pública. Tal produção é fruto de estratégias neoliberais que tem movimentado as ações políticas, e por consequência, tentado determinar as práticas no cotidiano escolar, representando, de acordo com Certeau (1998, p.99) o quão forte são o querer e o poder manipulando relações de força desiguais, com redes de enquadramento que se fazem a cada dia mais apertadas, ágeis e totalitárias.

Muitos desses artifícios, orientados pela lógica do capital e de práticas comuns ao mercado, promovem regras e convicções que são estranhas ao universo educacional, o qual passa a ser dominado por metas, cálculos, plataformas tecnológicas, dados estatísticos, categorias, protocolos e modos de fazer padronizados, com os quais essas estratégias se estabilizam como "técnicas organizadoras de sistemas" (CERTEAU, 1998, p.97). Produção racional que pressupõe um lugar autônomo onde não há vulnerabilidades, fragilidades ou possibilidade de controvérsia, as estratégias são assim explicadas:

As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um produto), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo às relações temporais pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização combinatória dos movimentos específicos a unidade ou a um conjunto de unidades. (CERTEAU, 1998, p.102).

O objetivo deste capítulo é, então, descrever alguns desses movimentos estratégicos (políticos, mercadológicos, metodológicos, pedagógicos) para contextualizar as dinâmicas que institucionalmente devem organizar as escolas e práticas pedagógicas, especialmente na rede de ensino público no Estado de São Paulo que é contexto dessa pesquisa, enquanto projeto

elaborado pelas “elites produtoras de linguagem”(CERTEAU,1998), constantemente impondo discursos, competências, habilidades, símbolos, valores, siglas. Desejo e poder de articulação dessa terra de ninguém que é a educação no Brasil.

3.1 A educação como estratégia para *aprender a ser* competente

No mundo contemporâneo, em que a globalização e a ideologia neoliberal ditam as regras a serem seguidas, a educação é colocada no centro dessas mudanças sociais, econômicas e culturais. Segundo Libânio (2012), a escola sofre as demandas dessa nova realidade mundial, as quais passam a exigir:

a) um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais. b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado; c) modificam os objetivos e as prioridades da escola; d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares; e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática; f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente[...] (LIBÂNEO, 2012, p.62).

No contexto brasileiro, esse direcionamento das práticas escolares para os interesses capitalistas tem gerado tensões em todos os níveis na constituição dos fazeres escolares, devido a um “processo de reestruturação dos sistemas educativos” (LIBÂNEO, 2012, p.63) acentuado nos últimos anos por políticas econômicas hegemônicas, as quais promoveram reformas educacionais, em muitos aspectos explicitamente moldadas conforme as exigências do mercado, sob o “discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência, e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino” (LIBÂNEO, 2012, p.66).

No centro do chamado neoliberalismo de mercado, vertente do liberalismo clássico de John Locke e Adam Smith, mas de caráter mais conservador e autoritário, os projetos de modernização que se voltam para a educação atual colocam ênfase no “discurso da eficiência e da qualidade, para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica” (LIBÂNEO, 2012, p.105).

Sob o argumento da necessidade de desenvolvimento econômico e do fracasso da escola pública administrada pelo Estado, a ideologia neoliberal, através dos grupos no poder,

principalmente nos países subdesenvolvidos, busca promover um novo perfil de trabalhador, com “habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa” (LIBÂNEO, 2012, p.115). A partir desses interesses, a escola se torna palco de objetivos que se distanciam dos princípios de formação integral e cidadania, conforme o autor explica:

Essas novas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica, ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligências instrumentalizadoras) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo. (LIBÂNEO, 2012, p.116)

Segundo Saviani (2013) a reestruturação dos processos de produção, resultantes da crise do capital nas últimas décadas do século XX, impactou os fazeres pedagógicos escolares, reforçando a ideia da “importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, que pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo geral aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2013, p.429). O significado dessa contribuição, no entanto, é alterado, não representando mais uma preparação direta para o mercado de trabalho e cumprindo a legenda neoliberalista de seguir as demandas dos interesses privados, exigindo o desenvolvimento de capacidades e competências dos indivíduos.

Nesse sentido, as ideologias orientadas pela lógica do capital parecem se apropriar também do lema *Aprender a aprender* do Movimento Escola Nova (final do século XIX), como suporte teórico para as novas propostas de ensino. Saviani (2013), ao dissertar sobre essas ideias, explica:

Configurou-se como uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p.431).

Contudo, no contexto atual, essa concepção se desloca para um uso mais agressivo do termo, não significando mais apenas a ideia de “adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo

social” (SAVIANI, 2013, p.432) e sim, caracterizando-se por imposições sobre as práticas escolares, em prol da adaptação constante às necessidades do capital, o que resulta em fragmentação das aprendizagens e dos processos de apropriação cultural.

A noção de *Aprender a aprender* é explicitada com bastante ênfase no conhecido Relatório Jacques Delors, apresentado na UNESCO em 1996 e intitulado **Educação: um tesouro a descobrir** e em cujo a comissão recomendava a ideia de que “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 1996, p.31). Este documento descreve esses pilares a partir de palavras-chave, tais como: *competências, capacidades, aptidões e potencialidades dos indivíduos*, além de incentivar uma clara articulação do ensino com o mercado de trabalho, propondo ser este o ponto de vista que deveria conduzir as futuras reformas educacionais, conforme o trecho a seguir:

No momento em que sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 1996, p.31-32)

Neste trecho, podemos observar a compreensão de que é necessário desenvolver “outras formas de aprendizagem” as quais não passam pelo acesso ao conhecimento, o que no sentido da educação escolar torna-se problemático, visto que o desenvolvimento dos saberes pode deixar de significar as apropriações culturais e científicas.

A partir desses norteamentos, Antoni Zabala e Laia Arnau (2010, p.26), buscam explicar o conceito de competências, como oriundo do meio empresarial desde a década de 70 e relacionando-se no âmbito educacional, com os chamados campos do *saber*, do *ser* e do *saber fazer*, “mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionadas”.

Ao dissertarem sobre o conceito de **competência**, estes autores a definem como meio eficaz para difundir princípios pedagógicos que representam uma perspectiva de formação integral, a qual busca a superação de uma “visão centrada em conteúdos temáticos para uma visão centrada nos alunos” (ZABALA, ARNAU, 2010, p.9). Nesse sentido, sob o argumento de que é preciso introduzir o conceito de competências no ensino obrigatório para romper com as formas tradicionais de ensino, majoritariamente baseadas na transmissão de conteúdos, os autores afirmam a necessidade de uma formação que se volte para o desenvolvimento de capacidades, como maneira de promover uma melhoria da qualidade do ensino, conforme explicitam:

Agora já não é suficiente adquirir **conhecimentos** ou dominar algumas técnicas, apesar de ser de forma compreensiva e funcional. É necessário que o aluno seja cognitivamente “capaz” e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social. Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real (ZABALA, ARNAU, 2010, p.10).

No entanto, segundo os autores, apesar do trabalho por competências envolver a integração de atitudes, habilidades e outros recursos que remetem a comportamentos e valores direcionados para a resolução de situações problema, isso não pode significar a desvalorização de conhecimentos e saberes dos sujeitos. Sobre isso, Zabala e Arnau (2010) inclusive estabelecem uma crítica às já citadas, escolas ativas, as quais, buscando fazer oposição ao ensino tradicional, propõem um modelo de escola que se baseia apenas na ação pela ação, sem compreender que

Para que os procedimentos sejam apreendidos[...] é imprescindível seguir um processo que sempre inicia por uma descrição ou visualização do modelo a ser seguido, para passar imediatamente, à realização sistemática de exercícios sequenciados de forma progressiva do mais simples ao mais complexo. [...] é aprendido quando os alunos lhes atribuem sentido e significado, e isto é possível somente quando as atividades são conduzidas sobre conteúdos reais, o que significa, inevitavelmente, sua utilização sobre os objetos do conhecimento. Sem conteúdos conceituais sobre os quais aplicar procedimentos é impossível que eles sejam apreendidos de modo significativo. (ZABALA, ARNAU, 2010, p.48).

Também nesse contexto e com forte influência no cenário educacional brasileiro, Perrenoud (1999, p.7) afirma que as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. De acordo com a abordagem de Perrenoud, o trabalho por competências é aquele que consegue “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações” (PERRENOUD, 2002), ou ainda, aquele que desenvolve

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD *et al...* 2002, p.19).

Já em relação aos estudos de linguagens, pesquisadores como Bronckart e Dolz (2004) também se propuseram a discutir a noção e a pertinência do conceito de competências como lógica que tenta estabelecer as capacidades e procedimentos exigidos de professores e estudantes na escola. Esses autores argumentam que é preciso entender que “os problemas ligados a identificação e conceituação dos objetivos, conteúdos e métodos de formação são

permanentes, complexos e portadores de desafios que não se reduzem apenas à oposição saberes/ competências” (BRONCARKT, DOLZ, 2004, p.29).

Ao refletirem sobre os fatores que resultaram na emergência da “lógica das competências” nas décadas finais do século XX, os autores a colocam como relacionada por um lado, a um processo de adaptação dos indivíduos frente a realidade social e por outro, a ideologias econômicas e políticas:

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, a qual busca, na verdade formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação. (BRONCARKT, DOLZ, 2004, p.32).

Segundo esses autores, o termo competências representa as “capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitem enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas” (BRONCARKT, DOLZ, 2004, p.34-35), ou seja, as competências sinalizam o nível de desempenho e de eficácia que se exige e por meio dos quais os sujeitos são avaliados em seus postos de trabalho ou na expectativa deles.

Estes teóricos parecem aderir epistemologicamente ao movimento da lógica das competências no sentido de que estas tentam “redefinir os conteúdos de formação para adaptá-los melhor às efetivas situações da vida, o que poderia contribuir para uma atenuação do imobilismo social gerado pelos atuais modos de formação” (BRONCARKT, DOLZ, 2004, p.36). Entretanto, também formulam ressalvas contundentes acerca da apropriação desse conceito, porque segundo eles, mesmo quando se toma as pesquisas de teóricos como Levy-Leboyer (1996), Tardiff (1994), Le Boterf (1994), Toupin (1995) e Perrenoud (1999), os quais tentam definir o termo competências, a falta de clareza conceitual ainda é um fato. Por outro lado, segundo os autores, muitos também são os riscos:

a lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos e está associada a um projeto de desregulamentação neoliberal ao qual consideramos fundamental contrapor uma firme resistência [...] parece-nos indispensáveis denunciar não apenas as condições de uso desse conceito, como também os objetivos sociopolíticos aos quais pretenderão que ele sirva” (BRONCARKT, DOLZ, 2004, p.36).

No Brasil, mais de duas décadas atrás, o documento dos *PCN- Ensino médio* propôs a necessidade do desenvolvimento de “competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta” (PCNEM, 2000, p.1), com o argumento de que se tinha um ensino baseado apenas

na transmissão de informações, processo que não incentivava a capacidade de aprender dos estudantes. Além disso, já era bastante claro naquele momento, a tentativa de aproximação entre a educação escolar, principalmente no nível do ensino médio, com as questões que concernem ao mundo do trabalho em uma perspectiva do capital:

o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera de produção[...] o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (PCNEM, 2000, p.11).

As competências são apresentadas como uma nova concepção curricular que deveria (naquele momento) passar a ser o centro das reformas educacionais. Esse modelo de ensino parece querer corresponder às formulações teóricas sobre esses conceitos sem, contudo, especificá-los claramente, trazendo uma abordagem um tanto abrangente para o sentido de *competências*, conforme o trecho a seguir explicita:

Capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (PCNEM, 2000, p.11-12).

Já no documento dos *PCNs (parte II)* que trata das **Linguagens, códigos e suas tecnologias** (PCNEM, 2000), as competências específicas para esta área foram apresentadas como um “conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCNEM, 2000, p.5), sendo que estas competências, com ênfase em comportamentos e valores próprios dos processos de produção, deveriam ser objetivadas pelos estudantes ao final do curso deste nível de ensino.

Sobre todo esse contexto, autores como Ricardo (2010, p.612), argumentam que em um modelo de ensino por competências, a construção do conhecimento não se dá como um modo de superação da realidade, mas apenas de adaptação do indivíduo as intenções do mercado, com o qual sempre necessita tentar relacionar-se. Sobre isso, o autor reflete:

Quando a eficácia assume status de verdade e as representações subjetivas passam a substituir o conhecimento objetivo, há, no limite, uma recusa à razão,

e nenhum pensamento corresponde mais à realidade que outro, uma vez que a escola se reduz ao confronto, à negociação e ao compartilhamento de discursos e trocas de experiências. (RICARDO, 2010, p.612)

Uma apropriação enviesada dessa noção, que em si já é problemática, fruto de usos políticos e ideológicos que norteiam as situações escolares, também põe em conflito qualquer relação que as competências deveriam ter com a construção de saberes, essenciais para que elas de fato pudessem ser desenvolvidas, pois, conforme argumenta Ricardo (2010, p.615) “a escola age como se a mobilização dos saberes se desse espontaneamente, bastando para isso a imersão do aluno na complexidade do mundo, para que os saberes escolares se transformassem em recursos mobilizadores”.

Dessa forma, torna-se complexo os processos de ensino enquanto constituição dos saberes, dada a ausência de clareza acerca da noção de ensino por parte dos professores e comunidade escolar, bem como ao “esvaziamento da noção de conteúdos, centrando-se excessivamente sobre o sujeito” (RICARDO, 2010, p.616). Assim, esta lógica acaba por reproduzir as condições que veio a criticar, tornando-se uma representação, principalmente quando adota

a verificação da aprendizagem apenas em situações escolares que supostamente a tenham gerado, bastando a repetição e a imitação[...] para isso, se exige somente uma atitude receptiva dos alunos e se assume que basta tal condição para que ocorra a aprendizagem (RICARDO, 2010, p.623).

Também nesse sentido, Branco *et al* (2019, p.162) argumentam que a partir da “ênfase nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos”. Uma dinâmica de ensino assim organizada parece promover a objetivação das práticas de estudantes e professores, sem espaço para a construção de suas singularidades, o que, segundo os autores, é justamente “o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor. (BRANCO *et al*, 2019, p.165).

Estes autores questionam também o quanto um ensino voltado apenas para competências e habilidades não promove “uma educação que desenvolva um espírito crítico, transformador e inovador” (Branco *et al*, 2019, p.168), ao contrário, categoriza os estudantes em níveis de desempenho individual, segregando experiências de vida e novas oportunidades que poderiam surgir.

Assim também refletem Holanda, Freres, Gonçalves (2009, p.130) quando afirmam que a partir da noção de que a lógica da educação passa a ser a lógica do mercado, os indivíduos precisam constantemente se adaptar a tudo que é imposto e em que “a educação- que tem a função de mediar a consciência dos homens visando a sua reprodução – é um mecanismo poderoso no processo de reprodução das relações sociais alienadas”.

Já para Mascarello e Rezer (2020) o direcionamento próprio da lógica das competências para uma ação pedagógica voltada para o “saber como”, o “para quê”, características de um desempenho que seria realmente *competente*, modifica as relações escolares, pois,

a ideia do conhecimento que se desdobra na questão do conteúdo vai sendo esquecida a tal ponto que há um afastamento do conhecimento, em razão da utilização de dispositivos que auxiliam e instrumentalizam o “saber fazer”. Essa ideia vai chegando num nível de radicalidade em que emergem receios, uma espécie de má vontade e perda da paciência com as questões do conhecimento não aplicáveis (MASCARELLO, REZER, 2020, p.99).

Além disso, o modelo por competências, adotado na educação brasileira pode afetar não só as práticas pedagógicas, devido ao norteamento das ações no cotidiano escolar, mas também coloca o profissional em um lugar de alienação provocada sistematicamente pelas estratégias que determinam as novas regras para a profissão, as quais promovem

Um isolamento de categorias profissionais e de conformismo diante das diferenças de salário, a lógica das competências faz ver como inevitáveis, a instabilidade do emprego e a precariedade do trabalho, decorrente das imposições do mercado e das transformações econômicas atuais (RICARDO, 2010, p.611).

Essa perspectiva se confirma quando se observa que nas reformas articuladas nos últimos anos, muitas foram as mudanças na rotina de trabalho dos profissionais da educação, as quais vão desde ampliações exaustivas da jornada, salários por subsídio e processos avaliativos como mecanismo de permanência e/ou exclusão dos professores nas escolas.

No contexto atual, a pedagogia das competências, ciência do aprender a aprender, acaba, então, “reduzindo o conceito de formação integral ao desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e emocionais [...] resumindo seu significado a desempenhos e condutas a serem demonstradas pelas pessoas em determinadas situações” (RAMOS, PARANHOS, 2022, p.84), realidade a que são submetidos professores e estudantes no ambiente escolar.

Por outro lado, o discurso de que “há um problema antigo: o de transferir conhecimentos” (PERRENOUD, 2000), alegando que a escola ensina apenas por métodos tradicionais, ainda está em voga atualmente, como justificativa para promover reformas educacionais ditas inovadoras, mesmo quando se percebe que o ensino voltado para o

desenvolvimento de competências já é presente no cenário educacional brasileiro há várias décadas, permeando as práticas pedagógicas.

A partir de todos esses fatores, permanece a necessidade de primeiramente compreender em que nível essa lógica que “espera de uma escola das competências: docentes e estudantes competentes em suas próprias escolhas, independente das condições sociais, econômicas e políticas” (JACOMINI *et al*, 2021, p.17) encontra-se disseminada nas estratégias, dispositivos e fazeres escolares atuais.

3.2 A Nova BNCC e a Reforma do ensino médio: estratégias de controle do mercado

Diante desse cenário, é preciso também considerar os processos que envolvem a escola no Brasil, com destaque para o século XX, marcado por constantes reformas educacionais, as quais se sucederam tentando sempre se alinhar aos interesses no poder e às elites dominantes. Nesse contexto a Educação brasileira, principalmente a escola básica, foi sempre alvo de contínuas intervenções externas, que se consolidam de acordo com as ideologias de organismos multilaterais, mas também de interferências internas, concretizadas pelo empresariado.

As intenções de um projeto que orientasse a construção de uma Base Nacional Comum, a partir do conceito de competências e habilidades já estavam presentes no cenário educacional brasileiro desde as discussões tortuosas que culminaram na promulgação de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei nº 9.394) em 1996. Também já compunham outros textos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as chamadas Diretrizes da Educação Básica, publicadas em 2010.

Contudo, foi com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, através da Lei 13.005, para uma vigência de 10 anos, tido como “um marco fundamental para as políticas brasileiras” (BRASIL, 2015, p.11) que essas intenções se confirmam e começam a se articular de maneira mais incisiva, como exemplificam a descrição das seguintes metas e estratégias do plano:

META 3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) **Estratégias:** 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE,

proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o [§ 5o do art. 7o desta Lei](#), a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

META 7-Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. **Estratégias:** 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2015)

A conjuntura política dos últimos anos caracterizou-se, então, pelo recrudescimento neoliberalista e pelo retorno ao pensamento de caráter conservador, sendo que a perspectiva para a educação foi sempre a de propor um claro direcionamento para o que o documento da Base funcionasse como estratégia de controle, como a título de exemplo, a matéria publicada em jornal de grande alcance: “o Ministro Unger [...] defende que o currículo tenha um repertório de protocolos que indicariam os professores maneiras concretas de ensinar cada disciplina - não mandatório, mas exemplificativo” (SALDANHA, 2015, *apud* PERONI, CAETANO, 2015, p.342), ou ainda a declaração de Manoel Palácios, a frente da Secretaria de Educação a partir de 2015: “a Base Nacional Comum Curricular vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender durante o ensino público” (PALÁCIOS, 2015).

A grande mudança de paradigma é o fato de que, diferente dos documentos normativos anteriores, a nova BNCC, aprovada nos embates políticos de 2017/2018 passa a ter caráter obrigatório. Segundo Branco *et al* (2020), diferentemente dos PCNs, que já traziam em suas orientações a noção de competências e habilidades, mas que não chegaram a ter força estratégica por não serem prescritivos, a Nova BNCC amplia e aprofunda essa problemática:

Em relação à BNCC, o problema não está apenas na organização dos currículos baseados no ensino por competências e habilidade, mas no fato de se ter como foco central o desenvolvimento destas, preterindo, para não dizer “excluindo”, os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade, e principalmente, a emancipação do cidadão (BRANCO *et al*, 2019, p. 160- 161).

Os autores também discutem o fato de que o documento da Base, atualmente já em curso e implementação nas escolas brasileiras via mecanismo de controle dos estados e prefeituras,

ser fruto de intervenções de organismos multilaterais, os quais vêm pressionando a adaptação dos países aos interesses neoliberais, como: “Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRANCO *et al*, 2019, p.157), mas ressaltam também a força com que, no contexto brasileiro, o setor empresarial conduziu e vem atuando por meio de organizações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ligadas a grupos financeiros e instituições, tais quais:

Fundação Itaú Social, Fundação Lemman, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além Organismo “Todos Pela Educação” (BRANCO *et al*, 2019, p.157).

Com protagonismo durante a elaboração do documento da Base, a Fundação Lemman foi a secretária executiva do **Movimento pela Base Nacional Comum**, grupo que se intitula suprapartidário e formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições, para garantir a qualidade e implementação da BNCC. No site da Fundação, a aba “**Políticas educacionais**” traz a seguinte descrição:

Apoiamos organizações e fazemos parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil: Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola. Trabalhamos em articulação com Consed e Undime no monitoramento do avanço da implementação da BNCC. Produzimos insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos e ainda atuamos com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022)

Ligada à Universidade de Stanford- USA, a Fundação Lemman vem promovendo ações, programas e projetos direcionados para o cenário educacional nos últimos dez anos, articulando metas, financiamentos e interesses internacionais com a intenção de, como explica Felitti (2015) “mudar a educação do país”:

Não é porque trabalham com algo intangível e tantas vezes subjetivo como educação que os executivos da Fundação Lemman, por exemplo, não têm metas agressivas, prazos que soam irreais – e bônus polpudos caso o trabalho seja bem-feito. Nos próximos cinco anos, todas as iniciativas educacionais do projeto devem atingir mais de 30 milhões de brasileiros. Mais da metade disto será de alunos do ensino básico (FELITTI, 2015).

Antes mesmo da aprovação final da BNCC no Brasil, a Fundação Lemman, no texto *Implementação da BNC: Lições do “Common Core”*, orientava:

À medida que o Brasil prosseguir com a implementação do BNC, será importante alinhar as avaliações atuais aos novos padrões, não só para garantir que o desempenho das escolas e estudantes seja julgado de forma tão acurada quanto possível, mas também para fornecer orientação para os professores nas suas decisões relacionadas ao ensino (PLANK, 2016, p.5).

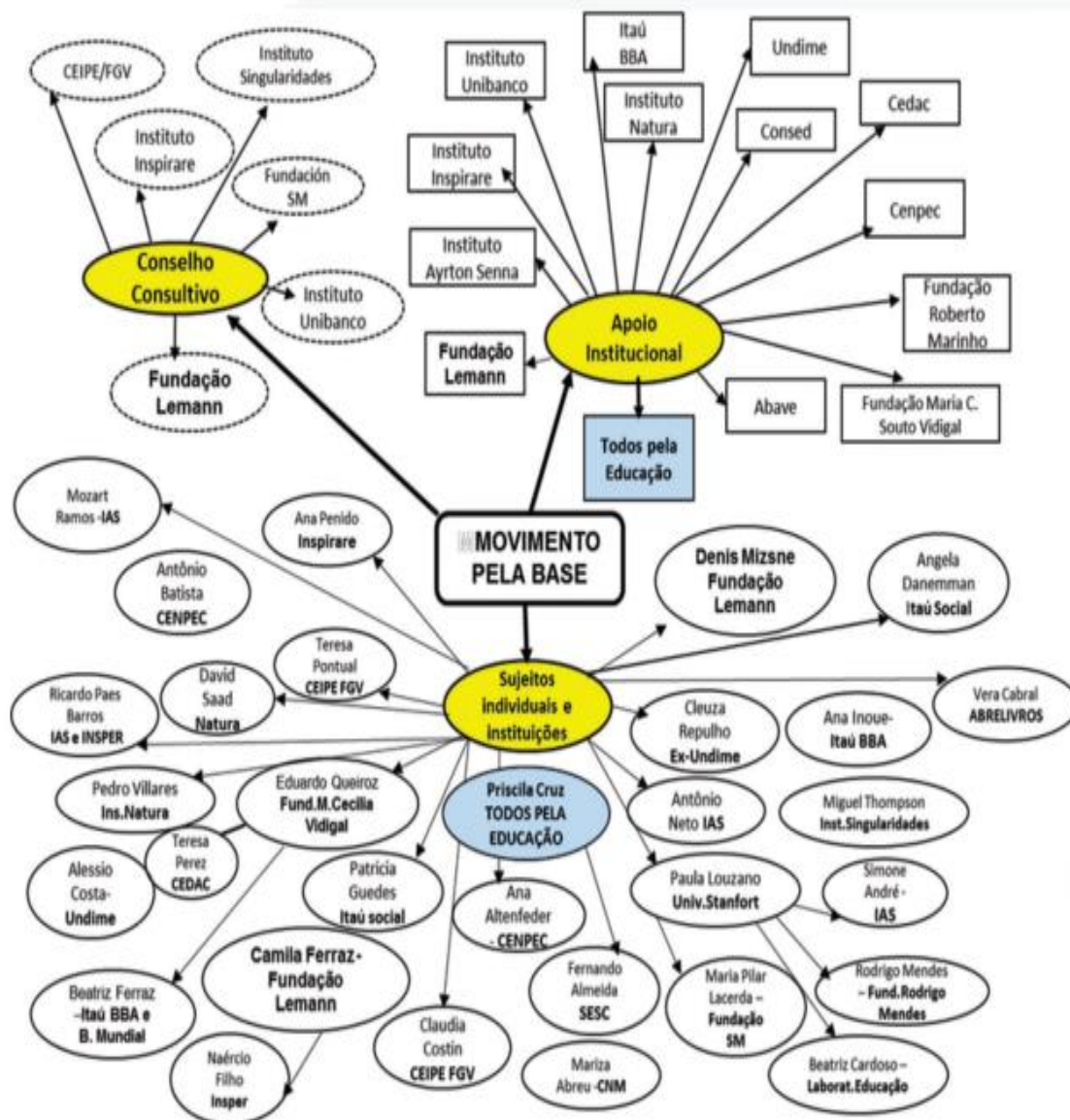
Com *lições* esclarecendo como esses novos padrões devem ser implementados, este texto fala sobre a necessidade de formação de professores para que estes possam se alinhar a BNC (depois aprovada BNCC), e questiona a ausência de conhecimento de conteúdo ou de competências pedagógicas para ensinar com eficácia, além de afirmar que nesse sentido “novos professores também terão que ser **treinados** para fornecer **instrução** que esteja alinhada à BNC” (PLANK, 2016, p.5-grifo nosso), ou seja, uma concepção das relações didático-pedagógicas voltada apenas para o caráter de treinamento e para uma função instrucional, baseada em representações de que o professorado brasileiro não é competente em sua função de ensinar.

Peroni e Caetano (2015), ao refletirem sobre a formulação das bases nacionais curriculares, discutem as reais possibilidades da construção de uma educação mais pública e democrática em que o privado tem definido “o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quando nos aspectos pedagógicos” (PERONI, CAETANO, 2015, p.338). As autoras apontam como estratégia, a ideia de mercadificação da escola pública e de que é preciso redefinir a função do Estado, conforme explicam:

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser eficiente e produtivo. (PERONI, CAETANO, 2015, p. 339).

Nesse sentido, de acordo com Peroni e Caetano (2015, p.343) uma das grandes fragilidades da promulgação da Nova BNCC é exatamente a sua “forma de construção, ou seja, com pouco envolvimento e discussões nas instituições formadoras de professores, sem o envolvimento da comunidade escolar e sem ou quase sem nenhuma participação de professores das escolas de educação básica”. Diante disso, também podemos refletir sobre quais as reais possibilidades para que os profissionais da educação, alienados de todo esse processo, possam

Imagem 9 - Quem são os sujeitos do MPB?



Fonte: Elaborada por Caetano, a partir do MPB (setembro, 2018) (CAETEANO, 2019, p.137)

A imagem mostra uma rede de relações entre instituições, setores do mercado nacional e internacional. Em relação aos sujeitos individuais há toda uma movimentação entre Estado e Mercado, uma vez que de acordo com o que explica Caetano (2019):

Atualmente, o grupo que compõe o Movimento, segundo ele mesmo, é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. Muitos estão ou estiveram ligados a Undime, Consed, CNE, MEC. Outros, estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Katia Smole, ligada ao grupo Mathema, que estava na primeira formação do MPB; ou Maria Helena Castro, que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), que integra o Conselho Institucional do MPB. Ou, ao contrário, estiveram em funções públicas e hoje estão no privado, como é o caso de

Ricardo Henriques, que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (2004-2007) no governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco; Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011/2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper; (CAETANO, 2019, p.137-138).

Ainda de acordo com Caetano (2019, p.136), essas instituições “oferecem todo tipo de soluções para a educação pública e lançam no mercado todo tipo de material especialmente destinado à rede pública, da Educação Infantil ao Ensino Médio: programas, livros didáticos, softwares, manuais, plataformas digitais, formação de professores”, em um processo de articulação que faz com que tais organizações consigam atuar na educação pública em seus vários aspectos.

O projeto de uma Base Nacional Comum Curricular teve, então, sua primeira versão aprovada em setembro de 2015, articulada pelo MEC, CONSED e UNDIME. A 2ª versão sai em maio de 2016, já no bojo das movimentações que culminaram com o afastamento e impeachment de Dilma Rousseff e por fim, tem sua publicação final no ano de 2017 (parte referente ao ensino infantil e ensino fundamental) e dezembro de 2018 (texto referente ao ensino médio). No entanto, deve-se destacar que apenas a primeira tramitação, que ocorreu em 2014, contou com “a participação de professores e especialistas de Universidade através de consulta pública na internet” (PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019, p.42). Sendo que as versões posteriores foram restritas a membros do CONSED, UNDIME e integrantes do MEC, com revisão de “integrantes internacionais, como *The Curriculum Foudation*, instituição inglesa, *Acara*, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no *Common Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC (LEMMAN CENTER, 2016, *apud* PERONI, CAETANO, ARELARO 2019, p.42-43).

Nesse sentido, o texto de apresentação da Base Nacional Comum Curricular afirma ser este:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7).

As aprendizagens essenciais devem corresponder às dez competências gerais, e, no ambiente escolar, materializar os chamados **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** (BRASIL, 2017, p.8), articulados com os conceitos de **competências, habilidades e atitudes**,

sendo estas duas nomenclaturas as finalidades da educação, conforme artigos 35 e 36. § 1º, da Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB/1996. Ressalto também que, de acordo com o disposto na Resolução nº3 da DCNEM, inciso VI do art.6, “a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p.2-3).

Como definição de competências e habilidades, o documento postula que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

Já como fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento (BRASIL, 2017, p.13) justifica o foco no conceito de competências por ser esse adotado nas avaliações internacionais promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), além da Unesco e do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina, o que demonstra a clara articulação e direcionamento, a partir da Base, para as provas externas. Além disso, explicita o seu “compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2017, p.14) que supõe:

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. [...] o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p.14-15).

Destaco neste trecho, a expressão “protagonista de sua própria história”, a qual parece indicar que os sujeitos (estudantes) devem ser competentes e mobilizar saberes práticos. Porém, para se alinhar com as demandas individuais desses alunos, a palavra de ordem desse documento, que conduziu a organização dos currículos estaduais é **flexibilidade**, a qual “deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p.471).

O documento está organizado a partir de competências específicas, situadas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias, seguindo o Parecer CNE/CP nº 11/2009, que assim determina. Porém, apenas as disciplinas de Matemática e

Língua Portuguesa são obrigatórias nos três anos de curso, sendo que esta última deve possuir habilidades específicas, conforme a Lei nº 13.415/2017.

Outro dispositivo de recrudescimento das políticas educacionais para a lógica neoliberal no Brasil foi a aprovação da Reforma do Ensino Médio, que se originou da Medida Provisória nº746/2016, depois promulgada pela Lei 13.415/ 2017 e configurou-se em

uma iniciativa fortemente autoritária e arbitrária, desconsiderando a opinião de educandos e educadores, movimentos sociais e instituições, que defendem a educação pública, tais como: Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação (ANPOFE); Sindicato nacional de docentes das instituições de Ensino Superior (Andes); e a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (LNTE)” (BRANCO *et al*, 2019, p.163).

A aprovação dessa Medida, assim realizada, demonstra a forma com que esses ordenamentos legislativos e normativos, a partir de interesses neoliberais, desconsideram até mesmo instituições científicas e educacionais já organizadas no contexto brasileiro. Aliado a isso, a Portaria nº1.432 de 2018, partindo do disposto na Resolução nº3 da DCNEM e na Lei 13.415, descreve as particularidades dos eixos estruturantes que devem compor os Itinerários Formativos, com o objetivo de, segundo os legisladores:

criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovem a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagens que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018, p.94).

Este documento também incorpora e regulamenta o trecho disposto nos DCNEM, atualizado pelo CNE em 2018, que estabelece a meta de elevar a carga horária de 2.400 para 3.600 horas (mínimo de 3.000 a partir de 2022) para todo o ensino médio, sendo o máximo de 1.800 horas para a Formação Geral Básica enquanto

Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento [...] previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (BRASIL, 2018, p.94).

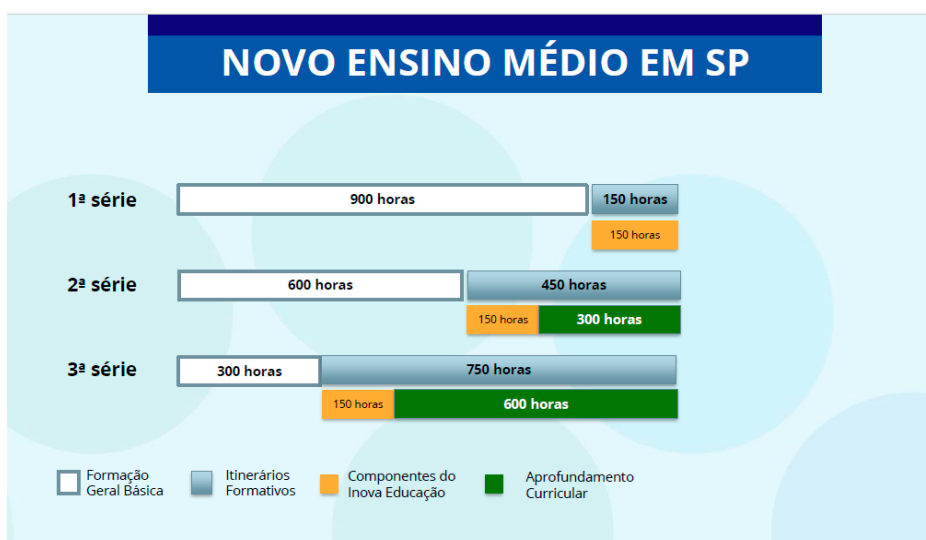
A carga horária assim organizada, aumenta progressivamente a jornada do estudante na escola, por outro lado, reduz a quantidade de horas que se destina à Formação Geral Básica, que antes era de 2.400 horas e passa a ser apenas de 1.800. Já para os chamados Itinerários Formativos, determina-se o tempo de 1.200 horas no mínimo. As imagens a seguir se referem a organização da estrutura no Estado de São Paulo e exemplificam essa dinâmica:

Imagem 10 – Organização Curricular do Novo Ensino Médio em São Paulo



(Material informativo elaborado pela Centro de Mídias da Educação de São Paulo/ junho de 2021)

Imagem 11 – Carga horária do Novo Ensino Médio em São Paulo



(Material informativo elaborado pela Centro de Mídias da Educação de São Paulo/ junho de 2021)

Imagem 12- Quantidade de aulas do Novo Ensino Médio em São Paulo

NOVO ENSINO MÉDIO EM SP			
Total de aulas semanais	1ª série	2ª série	3ª série
Formação geral	30 aulas	20 aulas	10 aulas
Aprofundamento	-	10 aulas	20 aulas
Projeto de Vida	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Eletivas	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Tecnologia	1 aula	1 aula	1 aula
Total	35 aulas	35 aulas	35 aulas

Já na 3ª série, 20 das 35 aulas semanais serão destinadas ao aprofundamento curricular.

(Material informativo elaborado pela Centro de Mídias da Educação de São Paulo/ junho de 2021)

O item **Aprofundamento** se refere aos componentes dos Itinerários Formativos, sendo esses explicitados como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018, p.94). Os Itinerários são organizados pela legislação em quatro eixos: *Investigação científica, Processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e Empreendedorismo*, todos seguindo a perspectiva de aproximação entre educação e mercado de trabalho, especialmente o último eixo, ligado às formas informais de emprego.

Conforme expressões usadas no texto, este documento legislativo justifica também que para participar de uma sociedade: *da informação; pautada pela criatividade e inovação; desafiada por questões socioculturais e ambientais; e cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente*; “os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades” (BRASIL, 2018, p.94). Já entre os termos que descrevem como deve se dar essa apropriação, estão: *acessar, selecionar, processar, analisar, utilizar dados, propor, inventar, inovar, atuar como agente de mudança, se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais*, o que supõe um **comportamento** dos estudantes, que parece incorporar uma “visão dos alunos como capital humano que devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência na grande arena competitiva da sociedade (APPLE, 2002, p.58).

A construção do documento da Nova BNCC, bem como da Reforma do Ensino médio colocam sobre as questões curriculares, principalmente no que se refere ao aspecto metodológico, a solução para o fracasso da escola na formação e aprendizagem dos jovens, desconsiderando outros problemas centrais da sociedade e sem levar em conta que isto “não é suficiente para sanar as demandas existentes, sendo necessário ir além, repensando, sim, a estrutura do ensino, sobretudo, na esfera pública, investindo-se na ampliação de recursos e uma distribuição mais equitativa” (BRANCO *et al*, 2019, p.163-164). Nesse contexto, compreendo que na verdade esses ordenamentos curriculares se direcionam para interesses ideológicos que não são os de uma educação para a emancipação e apropriação sociocultural plena.

Assim também Silva (2015), ao discutir a pertinência da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, em um cenário sempre marcado por disputas políticas que tentam decidir os processos educacionais, afirma que ela acaba trazendo para a prática uma:

dimensão de controle por parte do Estado sobre as escolas, e, em consequência, sobre a formação dos indivíduos. Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como está no Documento da Base Nacional Comum Curricular, é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada (SILVA, 2015, p.375).

No cenário da educação em São Paulo, uma das contradições em relação a BNCC, que já está sendo implantada nas escolas via Currículo Paulista, é o fato de seu uso ser exigido como obrigatório por parte dos professores, mas de não serem organizadas ações efetivas de formação pelas instâncias responsáveis na condução dessa apropriação, com horários de estudo do texto em sua integralidade, bem como leituras e discussões das propostas que constam no documento.

Esta situação demonstra uma certa pretensão de controlar as práticas escolares, uma vez que o uso desse documento vai se dar apenas a partir do que está transposto nos materiais didáticos e não por meio da compreensão ou reflexão crítica sobre as prescrições do texto, quer dizer, “se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação” (PERONI *et al*, 2019, p.39). Nesse ponto, cabe questionarmos: para quem realmente se está trabalhando na escola? Para o desenvolvimento e emancipação dos estudantes e da sociedade, ou para os interesses de empresas privadas?

Outro ponto a ser observado, é o fato de que “os conhecimentos sistematizados, organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua

é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis, resilientes. (RAMOS, PARANHOS, 2022, p. 80), o que desconsidera também um papel primordial da escola que é a formação para a cidadania e de socialização do conhecimento angariado pela humanidade.

Este trabalho não tem a pretensão de apontar as consequências da implementação dessas políticas na educação brasileira, visto que isto está além dos limites e possibilidades dessa pesquisa, de forma que o objetivo é apenas o de contribuir com as discussões sobre esse cenário, através das descrições de alguns conflitos já em andamento no cotidiano escolar.

3.3 O Currículo Paulista: práticas panópticas e estratégias de controle

No bojo das influências e estratégias internacionais, a exemplo da Conferência Mundial para Educação para Todos, acontecida no ano de 1990, em Jomteim, na Tailândia, e, no contexto brasileiro, a implementação da Nova LDB, em 1996, “uma série de políticas passaram a ser adotadas no Estado de São Paulo, indo ao encontro das propostas/ exigências do Banco Mundial em matéria educacional.” (ORTEGA, MILITÃO, 2020, p.329).

Nesse sentido, as reformas educacionais no Estado de São Paulo, alinhadas às propostas neoliberais, começaram ainda durante a década de 1990 no governo de Mário Covas, como o *Escola de Cara Nova*, “projeto vertical, de cima para baixo, que não contou com a participação dos atores não governamentais, entre eles os professores” (ORTEGA, MILITÃO, 2020, p.329).

É dessa época também, segundo Ortega e Militão (2020, p.329), a implementação da política de avaliação do Estado, o que se deu com a “instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a partir da resolução nº27/1996”, já com intenção de orientar as políticas no campo educacional, conforme a noção de eficácia e análise de competências escolares.

Uma década depois, mais especificamente em 2007, os resultados do Saresp, por meio do índice do IDESP, passam a ser divulgados sistematicamente e servirem de base para o estabelecimento de metas pelas escolas e pela SEE, além de muitas vezes contribuir, de acordo com os autores, para culpabilizar os professores e as escolas “pelo suposto ‘fracasso da escola pública’, quando as metas não são atingidas, explicitando uma lógica de controle dos resultados sem considerar o processo de ensino” (ORTEGA e MILITÃO, 2020, p.330).

Um dos objetivos dessa nova agenda foi a elaboração de uma base curricular comum para a educação no Estado, com a promulgação do **Programa São Paulo faz Escola**, anunciado como forma de acompanhar as reformas e tendências nacionais e de criar “mecanismos para

monitorar toda a rede pública de ensino, definindo o que ensinar, como ensinar, como avaliar, até as formas de remuneração dos docentes, por meio de bonificações baseadas no desempenho dos alunos” (ORTEGA e MILITÃO, 2020, p.330).

O documento da **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, elaborado em 2008, foi apresentado como um apoio ao trabalho realizado nas escolas estaduais e solução para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, sob o argumento de que garantia “uma base comum de conhecimentos e competências para que as escolas funcionem como uma rede (SÃO PAULO, 2012, p.9).

O primeiro dispositivo dessas novas estratégias curriculares foi o material intitulado *Jornal do aluno* e *Revista do professor*, apresentados no início de 2008 aos docentes, para que realizassem “uma recuperação pontual das habilidades de leitura, interpretação, escrita e calculado nos primeiros 42 dias do ano letivo” (ORTEGA e MILITÃO, 2020, p.331). Ainda em 2008, as escolas receberam também o *Caderno do professor* e *Caderno do gestor*, elaborados já conforme as quatro áreas: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, uma espécie de guia de implementação desses novos ordenamentos. No ano seguinte, tem-se a consolidação desses Cadernos (do Gestor, do Professor e do Aluno) como materiais didáticos, os quais eram divididos por disciplinas ou compilando os componentes da mesma área, em volume bimestral e posteriormente semestral, o que perdura até 2019, com a chegada do novo Currículo Paulista.

Ainda segundo Ortega e Militão (2020, p.33), com essas progressivas reformas curriculares, tanto na esfera federal quanto no estado, uma nova relação entre professores e o sistema educacional foi estabelecida e o trabalho docente passou a ser controlado de forma sistêmica com o objetivo de racionalizar as atividades em sala de aula e alcançar a nova eficiência possível.

Como discutem também Jacomini *et al* (2021, p.10) em certa medida, o SPFE expressa a concepção da SEE-SP de que, por meio de orientações precisas, sobre o que, como ensinar e o controle do trabalho do professor, os estudantes podem apresentar melhores desempenhos nas avaliações externas.

Por outro lado, como explicam esses autores, “com praticamente uma década de antecedência, a rede estadual paulista adiantou-se a esse processo nacional que culminou na BNCC” (JACOMINI *et al*, 2021, p.3), ou seja, a antiga Proposta Curricular do Estado de São Paulo/Currículo do Estado de São Paulo continha muitas das perspectivas depois institucionalizadas como Base Nacional Comum Curricular, porque já estavam inseridas nas

estratégias políticas e ideológicas que direcionaram os novos rumos educacionais no cenário brasileiro e internacional.

Com a promulgação da BNCC em 2017/2018 e da Lei nº 13.415, que altera a LDB e institui as novas diretrizes para o ensino médio, documentos já citados anteriormente, os estados passaram a se organizar para elaboração dos currículos locais. Nesse contexto, no processo de formatação e institucionalização do Currículo Paulista, o discurso apresentado e defendido pela SEE (Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo), em consonância com a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo) para convencer a opinião pública e sociedade em geral, baseou-se em três pontos:

O currículo estadual, semelhantemente à BNCC, contou com ampla participação social em seu processo de elaboração; o currículo torna-se, uma vez instituído, promotor da igualdade educacional e, por fim, que com a institucionalização do documento curricular, acabaria, de vez, com a fragmentação das políticas educacionais, além de promover um maior alinhamento entre Estado e Federação (BARBOSA, LASTÓRIA, 2021, p.173).

Assim, o anúncio de conclusão desse documento deu-se de forma rápida, sendo que as partes referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, foram apresentadas formalmente pelo então governador João Dória e pelo Secretário Estadual da Educação, Rossiele Soares (que havia sido Ministro da Educação do governo de Michel Temer e finalizou os trabalhos em torno da BNCC), já em 1 de agosto de 2019, tendo a “versão final do Currículo Paulista etapa do Ensino Médio, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 29 de julho de 2020” (SÃO PAULO, 2020, p.21).

O documento do Currículo Paulista para o ensino médio explicita como foram as discussões em torno da elaboração do texto dessa etapa, as quais tiveram início em 2018 e envolveram:

profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e de entidades não governamentais, colaboração fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação. (SÃO PAULO, 2020, p.17).

Apresenta também o número de “1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação” (SÃO PAULO, 2020, p.17). Tais seminários

foram realizados pela SEDUC junto às diretorias e os discentes participantes envolveram alunos do 8º ano até a 3ª série do ensino médio, de escolas estaduais, municipais e privadas. O documento cita ainda dados de questionários realizados pela PORVIR (2019), além de consultas *on line*. Sobre isso, ressalto a ênfase em trazer a voz dos estudantes como uma estratégia para compor o documento, por outro lado, fica claro a baixa participação dos professores nesse movimento, público que fica implícito, por exemplo, na expressão “profissionais da educação”, os quais provavelmente se referem mais a supervisores, diretores e designados das diretorias de ensino.

Quanto às contribuições e sugestões oferecidas por esse público já em si restrito e não representativo do cotidiano escolar, o próprio texto afirma que foram incorporadas “na versão preliminar do documento aquelas consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC.” (SÃO PAULO, 2020, p.21), mostrando não ser muito o espaço para discussões democráticas e amplas mudanças, sendo a versão do Currículo Paulista apenas uma adaptação dos referenciais da BNCC.

O Currículo Paulista para o ensino médio, etapa para o qual se volta esse trabalho, tem então, como marcos legais que embasam a construção do texto: a BNCC (2018), a Portaria nº1.432/2018 que trata dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos e principalmente a Lei nº 13.415/2017. Como argumentação, o documento afirma ter como intenção buscar

caminhos para novas formas de organização escolar visando resolver os problemas da defasagem idade-série e da evasão dos estudantes do Ensino Médio [...] o Currículo Paulista etapa Ensino Médio, demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores (SÃO PAULO, 2020, p.16).

Enquanto discurso estratégico, tal qual a BNCC, o Currículo Paulista é apresentado à sociedade e aos professores como “garantidor e promotor da equidade e da qualidade educacional por si só” (BARBOSA, LASTÓRIA, 2021, p.179) e que por isso, deve ser obrigatoriamente seguido em todas as suas prescrições e orientações, pois, segundo o texto desse documento:

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional, refletindo-se nas práticas docentes, estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno. Também devem refletir nas estratégias para acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos resultados de desempenho dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p.34-35).

No entanto, como ressaltam ainda Barbosa e Lastória (2021), seguindo as influências e interesses privados na decisão do que deve ser direcionado ao cotidiano escolar, ensino e aprendizagem dos estudantes, é preciso considerar que

a seleção dos conteúdos, bem como seus desenvolvimentos, atividades e avaliações presentes no referido currículo não são neutros, e tampouco, imparciais. Nele está presente um conjunto de interesses advindos de diversos grupos sociais. Dentre eles, empresários, proprietários de redes privadas de ensino, líderes religiosos e igrejas, representantes da sociedade civil, sindicatos, dentre outros (BARBOSA, LASTÓRIA, 2021, p.175).

Atualmente, na rede estadual de ensino, “novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade” (BALL, 2002, p.7) e já estão sendo implantadas. Alinhado à isso, há todo um processo de construção discursiva que tem o papel de moldar valores e subjetividades, corpo de palavras e expressões que passam a ser constantemente repetidas no cotidiano escolar: *evidências, monitoramento, recuperação, resultados, índice de desempenho, metodologias ativas, culminância, diário de bordo, projeto de vida, avaliação por rubricas, MAAPA, avaliação diagnóstica, competências socioemocionais, CAED, sequência digital, recomposição das aprendizagens*, entre outras, revelando um movimento de burocratização, com o objetivo de transmitir “ordem e coerência, consenso, dinamismo, receptividade e auto avaliação cuidadora” (BALL, 2002, p.18).

Nesse contexto, uma das estratégias mais comuns da Seduc, utilizada para instituir o uso dos materiais didáticos elaborados a partir do Currículo Paulista e interesses neoliberais, prática também de controle e vigilância (que na rotina escolar tem o nome de monitoramento) do trabalho dos professores, é exigir das diretorias de ensino que acompanhem as ações em sala de aula, conforme exemplo de mensagem encaminhada às escolas:

Sr. Diretor,

Dando continuidade às ações do Programa Gestão Integrada – MMR, a Diretoria de Ensino de Tupã, por meio de sua equipe pedagógica, no Mês de Maio, irá realizar ações de acompanhamento em sala de aula, a fim de atender o Plano de Melhoria da Diretoria de Ensino, conforme ações descritas abaixo. As ações da Diretoria tem como objetivo em Língua Portuguesa Ensino Médio - “aprofundar a formação com foco no planejamento de situações de leitura a partir dos diferentes gêneros textuais” e, em Matemática Ensino Médio - “aprofundar a formação com foco no letramento matemático, a partir de situações contextualizadas”, sendo uma das Etapas o acompanhamento do desdobramento das situações de aprendizagem em sala de aula, priorizando algumas escolas a partir dos indicadores das avaliações externas.

Diante disso, a equipe de PCNP do Núcleo Pedagógico realizará os acompanhamentos de sala de aula, juntamente com o PCA, preferencialmente ou PCG nas PEI e PC nas escolas regulares, de acordo com cronograma e

agendamento com a equipe escolar, atendendo as ações interventivas do MMR e circular GDRE nº 001/2022 que dispõe sobre o acompanhamento.

Lembramos, que esse momento é uma oportunidade de observar como estão sendo desenvolvidas as ações propostas no Currículo e o desdobramento das formações realizadas pela Diretoria de Ensino.

Contamos com a colaboração de vocês e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e dúvidas.

Atenciosamente

Equipe da Gestão Integrada

DER Tupã

(MAIO, 2022)

Essas exigências de acompanhamentos são obrigatoriamente realizadas pela coordenação pedagógica em sala de aula, de forma que “essa vigilância se apoia num sistema de registro permanente” (FOUCAULT, 1998, p.163) e tem o intuito de verificar e intervir em casos considerados inadequados aos processos de aprendizagem, o que é anotado no momento de observação da aula e explicado ao professor em um *feedback*, conforme imagem a seguir:

Imagem 13- Ficha de acompanhamento das aulas da E.E. Prof. Altino Arantes

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ALTINO ARANTES	
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS	
DIA: ____/____/____	SÉRIE/ANO: ____ ENSINO: FUNDAMENTAL() MÉDIO()
DISCIPLINA: _____	PROFESSOR(A): _____
PAUTA DA AULA: _____	
1-ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: _____	
2-DESENVOLVIMENTO DA AULA:	
() INTEGRALMENTE COM O CADERNO DO PROFESSOR/ALUNO	() SEMINÁRIOS EM GRUPO () DEBATE
() PARCIALMENTE COM O CADERNO DO PROFESSOR/ALUNO	() O CONTEÚDO É ADEQUADO ÀS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DA TURMA?
() SEM O CADERNO DO PROFESSOR	() HÁ A RETOMADA DE CONHECIMENTOS TRABALHADOS EM AULAS ANTERIORES COMO UM PONTO DE PARTIDA?
() CONTEÚDO NA LOUSA	OUTROS/REGISTRO: _____
() UTILIZAÇÃO DE TEXTO OU IMAGENS FOTOCOPIADAS	_____
() AULA EXPOSITIVA () AULA DIALOGADA	_____
() REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES	_____
() CORREÇÃO DE ATIVIDADES/TAREFA	_____
() ATENDIMENTO/EXPLICAÇÃO INDIVIDUAL	_____
() CORREÇÃO DE ATIVIDADES NA LOUSA	_____
() EXISTE DIÁLOGO ENTRE OS ALUNOS	_____
() CORREÇÃO INDIVIDUAL DE ATIVIDADE REALIZADA	_____
() PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PARA CASA	
3- ORGANIZAÇÃO DA SALA:	
() TRABALHO INDIVIDUAL -FILA () TRABALHO EM GRUPO () TRABALHO EM DUPLA () BOM CLIMA DE APRENDIZADO	
() SEM CLIMA DE APRENDIZADO () BOA LIMPEZA DA CLASSE	
4- PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS:	
() INTEGRALMENTE PARTICIPATIVOS () PARCIALMENTE PARTICIPATIVOS () CASO DE INDISCIPLINA ISOLADO	
() INDISCIPLINA GENERALIZADA	REGISTRO _____
5- RECURSOS UTILIZADOS: () LOUSA () CADERNO () DICIONÁRIO () SOM () TEXTO DE APOIO -FOTOCOPIADO	
() TEXTO DE APOIO- LIVRO DIDÁTICO () DVD-VHS () LIVRO PARADIDÁTICO () TV () IMAGENS () RETROPROJETOR	
() JORNAL () REVISTAS () LABORATÓRIO () SAI () INTERNET () BIBLIOTECA () QUADRA () PÁTIO () CÂMERA	
() PROJETO MULTIMÍDIA () OUTROS: _____	
OS RECURSOS UTILIZADOS SÃO ADEQUADOS AO CONTEÚDO? _____	

6- ASPECTOS DIFICULTADORES/FACILITADORES: _____

7- REGISTRO REFLEXIVO(PLANEJAMENTO DA AULA, TEMPO, INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS, INTERAÇÃO DE ALUNOS COM O CONTEÚDO/HABILIDADE, INTERVENÇÕES DO PROFESSOR, CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO, MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS, CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO, TRABALHO COM COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA): _____

8- ALTERNATIVAS PARA O PROFESSOR/PROPOSTAS PARA O PRÓXIMO ACOMPANHAMENTO: _____

9- INTERVENÇÃO DA COORDENAÇÃO JUNTO AO PROFESSOR: _____

Ass. do Professor _____ Ass. do PC _____ Diretor _____

(Ficha De Acompanhamento Pedagógico da E.E. Prof. Altino Arantes)

Também em vigor nas escolas estaduais paulistas, o MMR, citado acima, refere-se ao Método de Melhoria de Resultados e faz parte do **Programa Gestão em Foco**, explicado como um “Programa estratégico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com foco na gestão das aprendizagens” (SEDUC/FALCONI, 2021, p.4). O método, com origem no setor empresarial, parte dos indicadores das avaliações e tem o objetivo de acompanhar sistematicamente os planos e resultados da escola, por isso, é organizado em oito passos, os quais devem ser seguidos para que as metas sejam alcançadas:

Imagem 14- Etapas do Método de Melhoria de Resultados



(SEDUC/FALCONI, 2021, p.4)

Esse método foi elaborado pela Falconi Educação, “empresa de consultoria focada em gestão e resultados, que criou uma divisão voltada para a área da educação pública e privada” (KOIKE, 2015). O *Guia Prático para implementação do MMR*, traz algumas definições que devem orientar as discussões nas escolas:

META: É o resultado a ser atingido. A meta é composta por três elementos: objetivo, valor e prazo.

PLANO DE MELHORIA: É o conjunto de ações interventivas e de alto impacto, organizadas no tempo e atribuídas aos responsáveis por executá-las, conforme planejado. Tem por objetivo eliminar as causas raiz, identificadas como o cerne do problema para os indicadores de fluxo e desempenho (Língua Portuguesa e Matemática).

PROBLEMA: É a diferença entre o resultado atual e o desejado (meta). (SEDUC/FALCONI, 2021, p. 46)

O MMR é periodicamente discutido nas escolas por dois representantes de todos os segmentos: professores, estudantes, gestão, direção, pais ou familiares, funcionários da escola e supervisão. Ao final da reunião, são determinados, então, os procedimentos pelos quais alguns desses agentes (gestão, direção) se tornarão responsáveis em desenvolver e/ou fiscalizar as atividades realizadas durante certo período. Essas ações fazem parte de toda uma estrutura, não só de controle, mas de práticas que devem ser pautadas pelo alto desempenho, o que vai de encontro ao que Ball (2002, p.9) afirma sobre a nova cultura da performatividade competitiva, em que “são implementadas novas forma de vigilância imediata e auto monitoração; por exemplo, sistemas de avaliação, apreciação, definição de metas objetivas, comparação de rendimento, produção”.

Outro dispositivo utilizado para balizar as práticas pedagógicas em sala de aula é o **Centro de Mídias da Educação de São Paulo**, instituído pelo Decreto nº 64.982, de 15-05-2020 e implementado durante a urgência da pandemia do COVID19, em que as escolas precisaram atuar em sistema de trabalho remoto e híbrido. Popularmente chamado de CMSP, o sistema de mídias de São Paulo atua na web por um site e pela opção de aplicativo para celular e é descrito como “uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI” (CENTRO DE MÍDIAS, 2022).

A aproximação entre educação e tecnologia que já estava prevista também no Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), bem como na competência 5 da BNCC (2018), ganhou destaque no contexto escolar dos últimos anos, operando por transmissões de aulas para estudantes durante todo o período crítico da pandemia. No ano de 2022, porém, o CMSP atuou

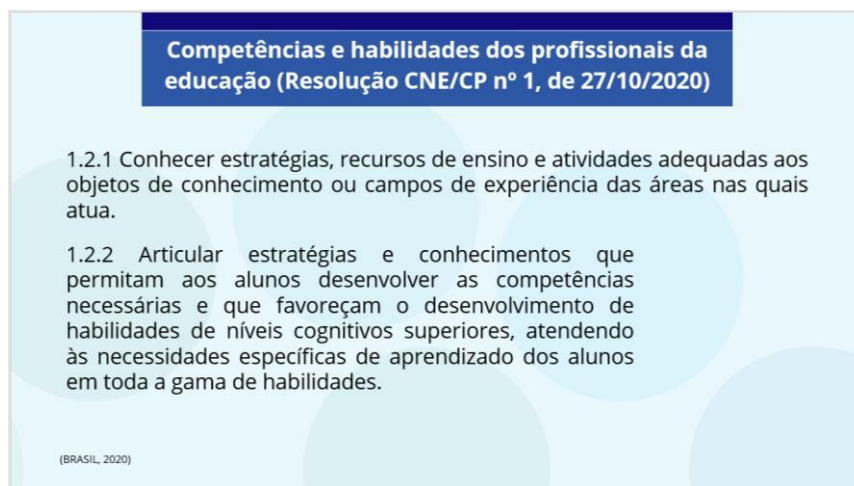
principalmente nas formações dos professores durante parte das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), que devem ser realizadas acompanhando obrigatoriamente a programação oferecida e em transmissões de aulas, que podem ser utilizadas em classe.

Nessas transmissões, os professores recebem instruções de como utilizar os materiais enviados pelos Estado para as práticas em sala de aula, as quais devem ser registradas no instrumento (caderno) chamado “Diário de Bordo”, fiscalizado pela gestão da escola. Como exemplo, uma formação sobre o material didático *Aprender Sempre*, intitulada “ATPC LGG-Currículo em espiral” que orienta:

Lembrete: o uso do Material Aprender Sempre é **prioritário** no processo de recuperação e aprofundamento das habilidades essenciais. [...] Ele é um material prioritário da nossa rede que tem a finalidade de ajudar os nossos estudantes na melhoria de seu trajeto escolar.” (CENTRO DE MÍDIAS, 2022, p.6).

Outro exemplo de ATPC para área de Linguagens estimula e alerta os professores a se apropriarem do tema “Metodologias ativas” justificando ser esta uma das competências e habilidades profissionais, conforme a Resolução CNE/CP nº1, de 27/10/2020, destacado na imagem a seguir:

Imagem 15- Exemplo de formação no Centro de Mídias



(CENTRO DE MÍDIAS, 2022, p.7)

Estrategicamente, a plataforma Centro de Mídias tem operado, então, como polo disseminador dos conceitos e métodos que correspondem às ideologias promulgadas nos novos documentos educacionais e legislativos. Nesse contexto, os protocolos metodológicos e pedagógicos exigidos dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, além do uso do Currículo Paulista e dos materiais didáticos enviados às escolas, tem se constituído de

referenciais que também partem do que é postulado por grupos, instituições e empresas privadas, via CMSP.

O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, realiza formações transmitidas aos professores pelo Centro de Mídias, acerca do que se denomina Competências Socioemocionais. Este conceito tem origem na parceria desta fundação junto a OCDE, que inclusive embasou a realização de um projeto piloto de medição socioemocional batizado de *SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)* no Rio de Janeiro, com a tarefa de coletar evidências empíricas “a respeito da relevância das novas competências propostas na determinação do bem-estar individual e coletivo. [...]” e de como a escola “contribui para o desenvolvimento de atributos socioemocionais associados ao sucesso.” (SANTOS, PRIMI, 2014, p.14).

O conceito de Competências Socioemocionais é baseado na teoria dos Big Five, formulada por Gordon Allport na década de 30 e explicado por Santos e Primi (2014):

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: **Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional**. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (PRIMI, 2014, p.16).

No cenário brasileiro, as competências socioemocionais são definidas “como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, favorecendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, p.6), trabalho que deve ser atribuído ao professor, na função de promover o desempenho futuro dos estudantes, bem como sua formação integral, tudo isso, no tempo limitado da aula. A imagem a seguir apresenta a matriz de competências socioemocionais adotada pelo Instituto Ayrton Senna:

Imagem 16- Competências socioemocionais, de acordo com o Instituto Ayrton Senna



Figura 1. Matriz de competências socioemocionais do Instituto Ayrton Senna

(TEIXEIRA, MARTINEZ, 2021, p.19)

Tais conceitos estão progressivamente sendo incluídos nas atividades dos materiais didáticos enviados às escolas e orientados pelas formações no CMSP-SP. Além disso, no ano de 2022, o Instituto conduziu periodicamente a aplicação de um questionário socioemocional direcionado aos estudantes e professores sob o argumento de gerar autoconhecimento e reflexão, o que, no entanto, funciona como mais uma estratégia de controle dos comportamentos ao que os instrutores tem como premissa, desconsiderando que o “desenvolvimento socioemocional ou socioafetivo é, assim como o cognitivo, um processo de construção do sujeito, intermediado por questões sociais, culturais, ambientais que não podem ser medidos por meio de itens de testes de larga escala” (ANPED, 2014).

Também Smolka *et al* (2015), questionam o sentido da utilização desses conceitos como avaliação em larga escala, simplificando a complexidade do desenvolvimento e personalidade humana e propondo processos de regulação emocional e comportamental, para que os “alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem-sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida.” (SMOLKA, 2015, p.235). Segundo as autoras, o uso de tais estratégias deve ser problematizado no que se destina a escola, uma vez que:

além de colocarem como parâmetro de avaliação um único modelo que privilegia determinadas competências mensuráveis isoladamente, menosprezam o trabalho efetivo realizado por milhares de professores no cotidiano das escolas e no enfrentamento de situações de ensino que articulam aspectos cognitivos e afetivos levando em conta condições concretas, dentre essas, a precariedade, muitas vezes, extrema, das condições de vida e das condições de ensino. (SMOLKA *et al*, 2015, p.235)

As equipes de formação da rede de ensino de São Paulo têm se dedicado também a disseminar as premissas das chamadas **Metodologias Ativas**, citadas anteriormente e bastante divulgadas atualmente como sinônimo de inovação no ensino, caracterizando-se pela justificativa da necessidade de “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (ALMEIDA, 2018, p.17).

Nesse mesmo contexto, tem-se em conjunto a promoção do conceito de Ensino Híbrido e aceleração do uso de tecnologia nas escolas, sob a defesa de autores nessa área, de que

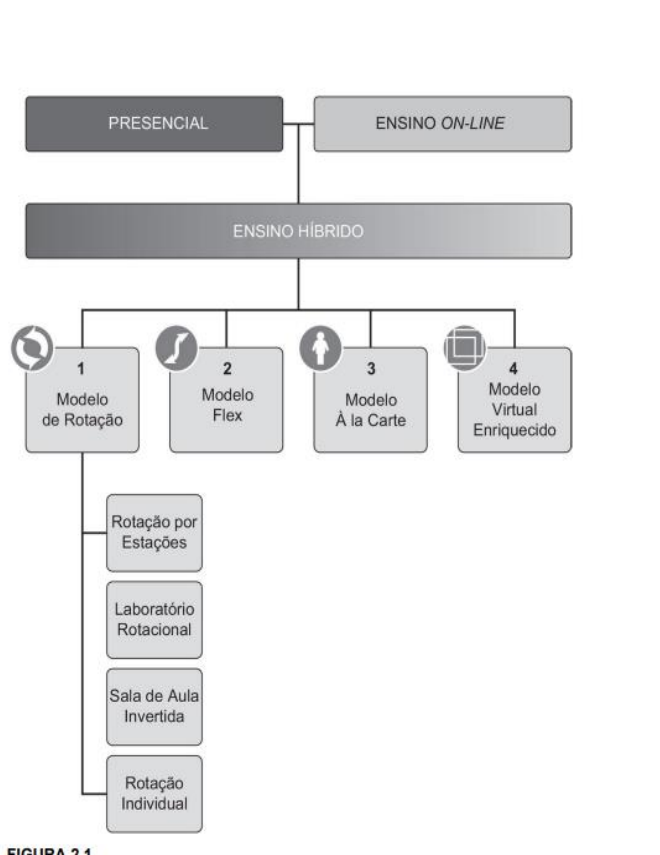
a maioria dos professores, imigrantes digitais que se inserem no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou pelo menos, que lhe desperta o interesse [...] Tais modelos podem não ser adequados para todos os estudantes que preferem aprender em paralelo, e em seu próprio ritmo, solicitando ajuda individual quando necessário e, muitas vezes, tendo interesse em saber, por meio de prática, a teoria que está por trás dela. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p.49).

Pesquisas do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, criado pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann, tem buscado se apropriar do método *blended learning* utilizado em algumas das escolas norte-americanas. Esse modelo teve origem no Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, que é um grupo de reflexão *Think Tank*, dedicado a promover mudanças progressivas na estrutura industrial de educação, por meio da implementação do Ensino Híbrido, dado que para eles, “o padrão de inovação disruptiva ajuda a resolver a questão sobre a integração do ensino on-line em escolas da educação básica.” (HORN, STAKER, 2015, p.3), por ser um modelo que oferece “mais supervisão, mais tutoria presencial e mais diversão presencial com os amigos para a maioria de estudantes que necessitam da escola para esses propósitos tanto quando para ajudá-los a obter conhecimentos e habilidades.” (HORN, STAKER, 2015, p.4).

De acordo com Horn e Staker (2015), também pelas apropriações no contexto brasileiro de Bacich, Tanzani Neto, Trevisani (2015), bem como Bacich e Moran (2018), entre as principais formas de personalização utilizadas para a composição de um ensino híbrido estão

quatro modelos principais, descritos como: **Rotação, Flex, À La Carte e Virtual enriquecido**, que indicam formas de organização em que se alternam sequências de modalidades de aprendizagem, alguns com certa regulamentação do professor e nos ambientes físicos da escola, e outros a serem realizadas apenas em formato totalmente disruptivo, os quais podem ser combinados conforme os programas e estratégias de cada rede de ensino. A imagem a seguir esquematiza essas opções:

Imagem 17- Formas de personalização do Ensino Híbrido



(BACICH, 2015, p.54)

Essas pesquisas enfatizam constantemente a ideia de que se deve promover a autonomia e protagonismo dos estudantes, os quais precisam cada vez mais ter a oportunidade de escolher na hora de estudar, aquilo que mais lhe faz sentido, visto que o Ensino Híbrido é definido como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo” (HORN, STAKER, 2015, p.34).

Deve-se ressaltar que essa organização do ensino, que tem sido fomentada na rede estadual de educação paulista, caracteriza-se para muito além da inserção de dispositivos

eletrônicos e tecnológicos na escola, referindo-se a dinâmicas que devem combinar momentos de estudo on-line e presencial, em que as palavras autonomia e protagonismo ganham o sentido de uma certa independência ou responsabilização dos estudantes em relação aos estudos e em que a escola não é mais representada primordialmente como espaço de disseminação de conhecimento, podendo simbolizar também, segundo Horn e Staker (2015, p.33) um lugar de custódia para as crianças se sentirem seguras, ou um lugar físico para se reunir e se divertir.

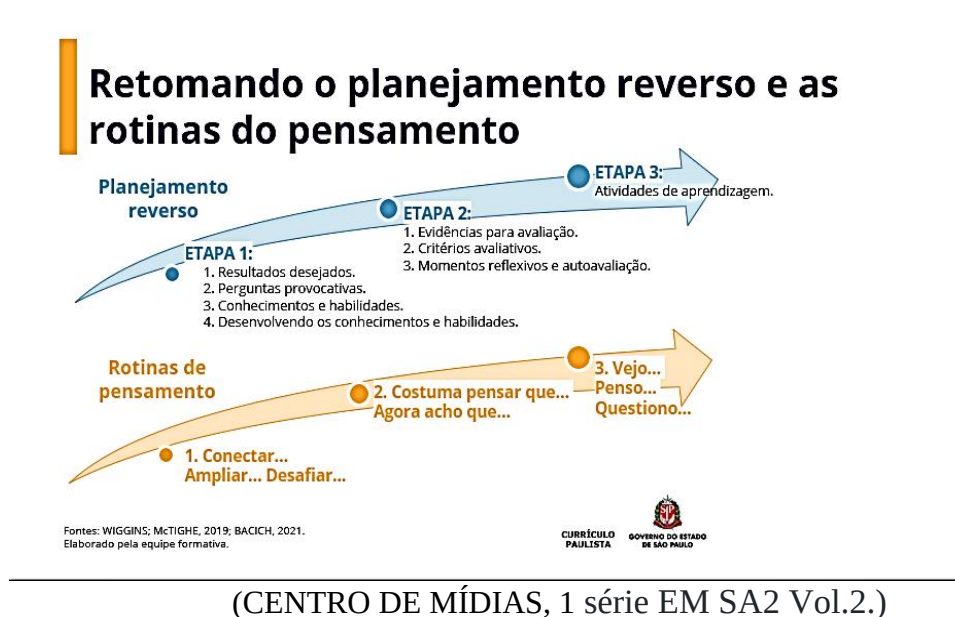
Os referenciais que descrevem essas Metodologias Ativas, apresentam também outras possibilidades de dinâmicas tais como: gamificação, *design thinking*, *storytelling*, *world café*, *fishbowl*, cultura *maker* etc. Todos, no entanto, com a função de trazer um caráter ativo para a aprendizagem, argumento que atualmente compõe, como já foi dito, os documentos e legislações que balizam as práticas educacionais.

No contexto brasileiro, a apropriação desses conceitos é defendida por fazer eco às abordagens que remontam principalmente às práticas da Escola Nova de John Dewey, mas também por aproximações enviesadas com Paulo Freire, Vigotsky e Celestin Freinet, como demonstra o trecho escrito por Bacich, Neto, Trevisani (2015)

Outro aspecto importante é que grande parte das propostas apresentadas não é novidade na educação. Decroly, com os centros de interesse, Freinet, com os complexos de interesse, já propunham uma organização da sala de aula em espaços que atuavam de forma diferenciada, de acordo com as necessidades dos estudantes, aproximando-se do que é proposto na rotação por estações e no laboratório rotacional (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015, p.59).

Esses referenciais articulam também a concepção do professor como um *designer* de percursos educacionais, o qual necessita ter “dados em mãos, dados que são obtidos por meio de uma avaliação formativa, digital ou não, e que podem incluir as plataformas adaptativas, questionário *on line*, além de observação, discussão, interação “olho no olho” (BACICH, 2019). Para corresponder a isso, os professores da rede de ensino paulista têm recebido instruções para que se apropriem de outros conceitos, além dos já citados e *personalizem* as suas práticas, tais como o exemplo a seguir, extraído de uma formação para o ensino médio no componente de Língua Portuguesa:

Imagem 18- Conceito de Planejamento reverso e rotinas do pensamento apresentados no CMSP



O conceito de **Planejamento Reverso**, formulado pelos norte-americanos Grant Wiggins e Jay McTigue, parte da ideia de potencializar e controlar as estratégias de planejamento didático, reduzindo ao máximo as falhas com os resultados determinados pelas prescrições curriculares. Por isso, para esses autores, é necessário ter uma

clara concepção da visão dos resultados desejados. Isso significa que precisamos ser capazes de indicar com clareza o que o aluno deve compreender e ser capaz de fazer como o resultado de qualquer plano, independentemente de quaisquer restrições que enfrentamos (WIGGINS, MCTIGHE, 2019, p.31).

A estratégia do planejamento reverso, que consiste em literalmente começar a planejar pelo fim, com metas claras e abrangentes dos objetivos a alcançar, se estrutura em três estágios imprescindíveis: 1. Identificar os resultados desejados; 2. Determinar evidências aceitáveis. 3. Planejar experiências de aprendizagem e ensino.” (WIGGINS, MCTIGHE, 2019, p.33-35), ou seja, parte-se de um processo de seleção e escolha de prioridades, reflete-se sobre os processos avaliativos que realmente demonstrem essa compreensão proposta, para só então, materializar tudo isso em atividades específicas e concretas.

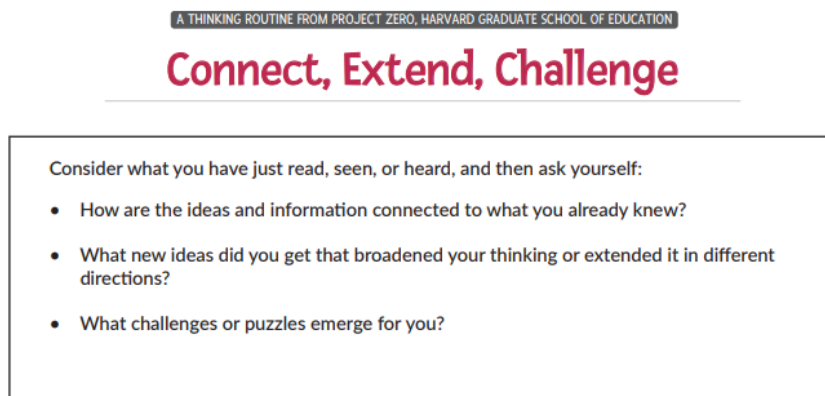
A grande ênfase da aplicação desse conceito se dá sobre a necessidade de otimizar o desempenho dos estudantes, controlando o planejamento do ensino para obter evidências de compreensão, o que significa “elaborar avaliações que evocam transferibilidade: descobrir se

os alunos são capazes de mobilizar sua aprendizagem e usá-la de forma sábia, flexível e criativa” (WIGGINS, MCTIGHE, 2019, p.62).

Já as chamadas **Rotinas do pensamento** foram desenvolvidas por um grupo de pesquisadores do Project Zero, fundado pelo filósofo Nelson Goodman na Harvard Graduate School of Education em 1967, e “têm como objetivo tornar visível o pensamento dos estudantes por meio de propostas simples e que podem ser utilizadas em contextos variados de qualquer segmento de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e em qualquer componente curricular” (BACICH, 2021).

De acordo com o site do projeto, uma **rotina de pensamento** é um conjunto de perguntas ou uma breve sequência de passos usados como suporte para apoiar o aluno a pensar. Na rotina “Connect, Extend, Challenge” que parece ter inspirado o exemplo apresentado no Centro de Mídias para os professores de língua portuguesa da 3ª série, tem-se a elaboração de questões como:

Imagem 19- Exemplo de *Rotina do Pensamento*



(PROJECT ZERO, 2022)

Imagem 20- Apropriação da COPED do conceito de *Rotina do Pensamento*

Atividade modelar

Como fazer um “textão”?

VEJO... PENSO... QUESTIONO...

Muito usado para apresentar ou relacionar novos tópicos: apresentar, por exemplo, algum elemento multissemiótico e pedir uma descrição em relação ao que os estudantes veem, pensam e quais questionamentos são acionados.

Fonte: BACICH, 2021.

- Você costuma ler ou escrever textões de internet?
- Como surgem os “textões” de internet?
- O que vê na imagem que pode se relacionar ao “textão”? Se sim, como?
- Por que as pessoas escrevem esse gênero textual?
- Para qual público produzimos um “textão”?
- Você gostaria de produzir um “textão”? Qual assunto chamaria a sua atenção para isso?

PERGUNTAS PROVOCATIVAS

Incentivar pesquisas para a compreensão e transferência de aprendizagem.
(Fonte: WIGGINS; MCTIGHE, 2019).



Elaborado pela equipe formativa.

CURRÍCULO PAULISTA GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

(CENTRO DE MÍDIAS, 17/08/2022)

Esse conjunto de perguntas é utilizado pela equipe da SEDUC nas formações, para incentivar o uso das sequências de atividades dos materiais didáticos, tidas como suporte para qualquer e toda proposta em sala de aula. Destaca-se também a relação entre as rotinas e o planejamento reverso, principalmente no conceito de transferência de aprendizagem, que Wiggins e McTigue explicam como:

A capacidade de transferir nossos conhecimentos e habilidades efetivamente envolve a capacidade de lançar mão daquilo que sabemos e usar esses saberes de forma criativa, flexível, e fluente, em diferentes contextos ou problemas, por nós mesmos. Transferibilidade não é uma mera conexão com os conhecimentos e habilidades previamente aprendidos [...] compreensão tem a ver com “ir além da informação dada”; podemos criar um novo conhecimento e chegar a mais compreensões se aprendemos com a compreensão algumas ideias-chave e estratégias. (WIGGINS, MCTIGHE, 2019, p.54).

Mas que recebem outro uso pelos formadores da SEDUC, quando esses explicam-nas:

incentivar pesquisas para a compreensão e transferência de aprendizagem, são fundamentais, primeiramente porque os estudantes serão sujeitos mais autônomos e participativos. Quando se diz “transferência de conhecimentos” significa que ao colocarmos os estudantes com maior domínio de conhecimento para ensinar outros colegas, estes aprenderão mais e aqueles também, pois quanto mais se ensina, mais se aprende, não é mesmo, professores?

(CENTRO DE MÍDIAS, 17/08/2022)

É preciso destacar que no contexto brasileiro, todos esses conceitos e teorias, os quais aparentam um caráter progressivo ou revolucionário às metodologias propostas, convencem a

sociedade e o professorado, também são financiados e/ou fomentados pelos mesmos agentes que conduziram a elaboração dos novos ordenamentos didático-pedagógicos nos últimos anos, principalmente representados pela Fundação Lemman, e, por isso, precisam ser relativizados e mais bem estudados, visto que são intrínsecos a interesses neoliberais e mercadológicos.

Assim, mensurar o real alcance do impacto que o uso dessas diversas metodologias ativas, em suas potencialidades ou fragilidades, podem ter para as aprendizagens dos estudantes não é intenção deste trabalho. O que se questiona, no entanto, é o fato de que no cenário paulista, essas estratégias encontram-se relacionadas a interesses da iniciativa privada e a uma concepção mercadológico de ensino e não a uma perspectiva de educação emancipadora.

Outro ponto é o fato de que, como se verá nos tópicos adiante acerca da estrutura dos materiais didáticos para Língua Portuguesa na rede paulista, essas metodologias aparecem nesses cadernos ainda de maneira superficial, de forma que há um direcionamento nas instruções e exigências do Centro de Mídias para que o professor delas se aproprie, e outras orientações para a prática concreta em sala de aula, causando uma disparidade de protocolos pedagógicos com os quais se avalia o trabalho do professor.

Para dar a entender as tensões que se criam em torno das dinâmicas escolares no cenário paulista, convém apontar ainda que uma das estratégias da rede com maior força, controle e organização, que conduz e provoca a conversão de todas as outras, é a que se volta para a implementação de instrumentos avaliativos, os quais têm cada vez mais condicionado as práticas em sala de aula e demonstrado o quanto

O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos [...] uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente os alunos para que tenham êxito nas respostas aos textos de múltipla escolha (BITTENCOURT, 2018, p.144 *apud* BARBOSA, LASTÓRIA, 2021, p.187).

Saviani (2013), ao refletir sobre as reformas educacionais e as estratégias de controle que buscam a promoção do máximo de eficiência e eficácia, esclarece que se trata de um novo tecnicismo em que “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado” (SAVIANI, 2013, p.439). Esta realidade se aprofundou nos últimos anos, a partir das novas legislações e documentos orientadores para a educação, conforme explica ainda o autor:

sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método de qualidade total” que tendo em vista a satisfação

dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2013, p.440).

Nesse sentido, conforme argumentam Silva e Gomes (2018, p.352), é importante “problematizar e compreender o domínio exercido pela avaliação em seu papel de avaliar, regular, justificar ou desacreditar programas e políticas públicas”. No âmbito da educação paulista, o sistema de avaliação operacionalizado por muitos dispositivos de controle é uma das principais estratégias de um paradigma gerencialista de educação.

Considerados pelos idealizadores do Movimento pela Base como essenciais para a garantia da aprendizagem dos estudantes, vários instrumentos de avaliação são descritos no **Guia da ação avaliativa- estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas (2021)** e devem sempre estar alinhados à BNCC. Este guia orienta que os sistemas de ensino e as escolas busquem uma maior compreensão sobre “o sentido pedagógico de cada objetivo” prescrito pelo documento da Base e do Currículo, e que produzam provas empíricas deste trabalho, conforme explicam:

o verbo da frase que expressa cada objetivo de aprendizagem indica a ação que deve ser realizada com conhecimentos, habilidades e atitudes, para a solução de cada problema. A reflexão sobre o verbo de cada objetivo é particularmente importante, pois o processo cognitivo que o verbo encapsula, define a forma de organização das atividades e das avaliações (CAED, LEMANN, 2021, p.12).

A ênfase desses instrumentos recai sobre o que é definido como avaliações diagnósticas e formativas, tidas como ideais pois são as que verdadeiramente se voltam PARA a aprendizagem (CAED, LEMANN, 2021, p.10) e que, além do uso em sala de aula, estão organizadas atualmente na Plataforma CAED, elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Entre os tipos de avaliação diagnóstica e formativa citadas por esse GUIA do CAED, em parceria com a Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, são descritas: *perguntas de múltipla escolha, atividades de respostas construídas, rubricas instrucionais, observação/ registro e portfólios*. Outra orientação é a de que no processo de avaliação formativa não devem ser atribuídas notas, mas sim avaliar conforme índice de desempenho (em processo, razoável, adequado e avançado).

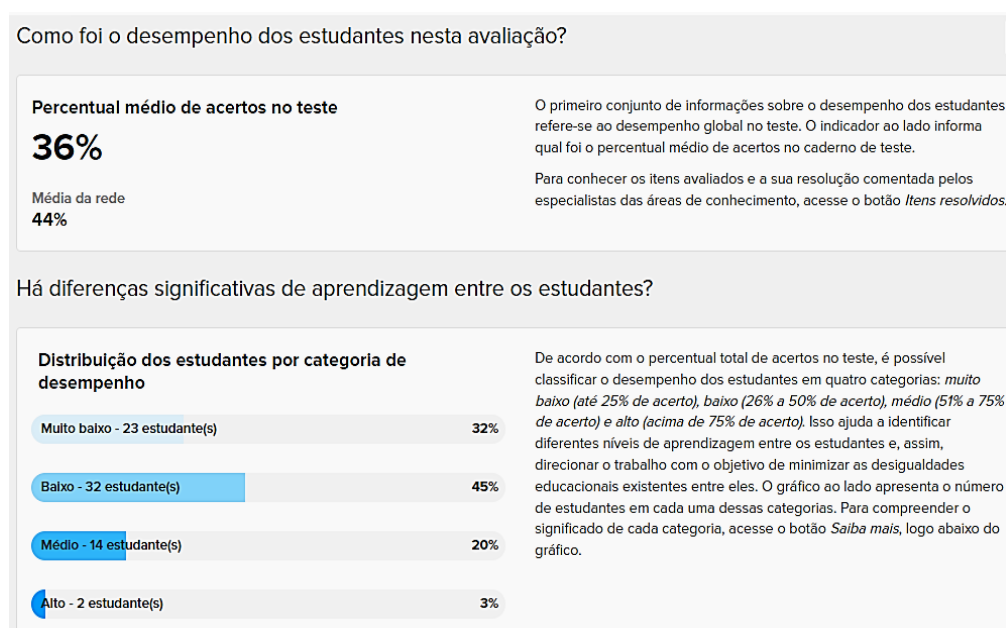
Na rede de ensino do Estado de São Paulo, a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) começou a ser enviada para as escolas há pelo menos uma década, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com “o objetivo de dar subsídios para implementar planos

de ação voltados a recuperar aquilo que não foi apreendido, e assim garantir que haja uma preparação para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)” (FORNER, MALHEIROS, 2019, p.525). Naquele momento, eram aplicadas no início do semestre, em formato impresso e contendo 12 questões, as quais posteriormente eram lançadas pelos professores na antiga plataforma *Foco Aprendizagem*.

Atualmente, em colaboração com a Plataforma CAED, foram criadas novas nomenclaturas para essas provas, que agora se compõem de: **Avaliações Diagnósticas de Entrada, Avaliações da Aprendizagem em processo, Sequências digitais de recuperação e Sequências digitais**, passando a serem aplicadas também para avaliar as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além de enviadas em todos os bimestres com um caráter estratégico e obrigatório, funcionando como dispositivos de controle para a implementação do Novo Currículo.

No ano de 2022, os estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo realizaram 28 avaliações compostas de 26 questões de múltipla escolha cada uma (mais de 500 questões), as quais verificam habilidades que integram os materiais didáticos enviados às escolas. A imagem a seguir, exemplifica os resultados publicados na plataforma, organizados em categorias de desempenho:

Imagem 21 - Exemplo de Índice de Desempenho na Plataforma CAED



(PLATAFORMA CAED, 2022, AAP2-1ª série do Ensino Médio)

No exemplo anterior, a média das turmas da 1ª série do ensino médio da E.E. Prof. Altino Arantes, na Avaliação da Aprendizagem em processo do 2º bimestre, na disciplina de

Língua Portuguesa, ficou abaixo da média da rede (44%) com o percentual de 36%. Podemos observar também o desempenho não satisfatório da maioria dos estudantes, visto que 55 deles foram classificados no item *muito baixo e baixo*.

A constância desses instrumentos e categorização por desempenho, apresentadas e exigidas dos alunos, confirmam a perspectiva de que a competência deles se encontra diretamente relacionada às avaliações, ou seja, a capacidade de responder perguntas. A partir desses processos, estrutura-se todo um sistema de *ranqueamento*, que é mais excludente do que de fato diagnóstico das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além do fato de que tais avaliações costumam apresentar erros sistêmicos, e exigir dos alunos aquilo que não promoveu ou estimulou com as orientações oficiais e materiais didáticos.

Esta visão das dinâmicas escolares, formulada a partir dos dados constantes dessas provas, se aproxima da visão do cotidiano da escola como uma “caixa preta”, conforme explica Alves (2003):

Não importando o que se passa no interior da “caixa preta”, a intervenção no *sistema* deve se dar sobre os planos de entrada (*inputs*), a partir de uma realimentação com dados obtidos na finalização do processo anterior (*feedback*), possível através da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída (*outputs*) (ALVES, 2003, p.64).

Nesse contexto, considero que muitas dessas análises de números, categorias e estatísticas elaboradas pelas plataformas frias do sistema, representam apenas uma compreensão fictícia da realidade, fruto de suas convicções, critérios ou objetivos, necessidades fabricadas e em torno do qual se quer concentrar as práticas escolares: ensino por competências e habilidades, avaliações externas, metodologias ativas, competências socioemocionais etc., por vezes inviabilizando quaisquer outras concepções de ensino aprendizagem, e que pouco deixam entrever dos processos que se fazem durante tais práticas impostas.

Por outro lado, qualquer professor a entrar em uma sala de aula, no contexto paulista, é atravessado por todas essas regulações, carrega consigo a responsabilidade e a cobrança por desenvolver seu trabalho a partir desses e de outros parâmetros, contexto em que muitos são tomados de uma visão opaca “da real situação em que está imerso, tendo dificuldades para entender a complexidade e os devaneios que podem decorrer dessa conjuntura e, pior, é incapaz de intervir de forma crítica em tal contexto nefasto” (FORNER, MALHEIROS, 2019, p. 526).

Assim, a descrição de todos esses dispositivos, estratégias de controle e implementação das concepções e ideologias de grupos no poder, muitos externos à educação, torna-se importante para este trabalho porque traz reflexões sobre as relações cotidianas na escola, e

permitirão melhor compreender as balizas que limitam as práticas escolares, em específico do trabalho com as práticas de leitura no ensino médio paulista.

Ainda pelo ponto de vista das disposições estratégicas, reflito brevemente também sobre as concepções de leitura prescritas nos documentos centrais para os processos de ensino de língua portuguesa, que são a BNCC e o Currículo Paulista, ambos para o nível de ensino aqui investigado, com o objetivo de melhor compreender como os materiais didáticos selecionados para a coleta de dados da pesquisa se organizam e devem operar durante as aulas.

3.4 Competências, habilidades e as práticas de leitura formatadas pela BNCC e Currículo Paulista

Para a disciplina específica de Língua Portuguesa, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.490) traz a concepção de que no Ensino médio, os estudantes já tenham condições de participar das diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois **dominam** certos gêneros textuais/discursivos e competências, as quais tiveram contato durante o Ensino Fundamental. A partir dessa perspectiva de *aprofundamento* e tendo como certo que esses estudantes já desenvolveram essas habilidades e, portanto, *sabem fazer*, a indicação é que neste nível de Ensino, deve-se ter como destaque e serem contemplados pelos Currículos:

a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.490).

O termo multiletramentos, por exemplo, apropriado pelos organizadores da BNCC, tem origem na chamada *Pedagogia dos Multiletramentos*, proposta a partir de 1996 pelo Grupo de Nova Londres, e foi construída para abranger dois termos específicos, conforme explica Rojo (2012) “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p.13). Ainda segundo a autora, este conceito indica “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19).

Como uma resposta à necessidade de ampliar a concepção tradicional de letramento, que se concentrava principalmente na habilidade de ler e escrever textos escritos em papel, o conceito de multiletramentos pode designar uma diversidade de linguagem, ou de circulação e produção de textos, mas para isso, ainda pelas explicações de Rojo (2012), há algumas características principais:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias) (ROJO, 2012, p.23).

Assim sendo, na BNCC, a intenção é de promover a progressão dessas aprendizagens e habilidades levando em conta o aumento da **complexidade** dos usos da linguagem, dos gêneros do discurso/ textuais, o que supõe maior grau de análise, síntese, reflexão, bem como “dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BRASIL, 2017, p.491).

Organizado por **campos de atuação social**, os quais categorizam-se como: “campo da vida pessoal, campo artístico- literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública” (BRASIL, 2017), o documento norteia e contextualiza as práticas de linguagem no Ensino Médio, ou seja, aponta as competências e as habilidades (estratégias pedagógicas), bem como alguns gêneros textuais/ discursivos e suportes a serem desenvolvidos em cada área. Assim, as prescrições das competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa trazem como elementos a: “Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multisemióticos) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017), sendo esta a redação que aparece nos quadros descritivos, em todos esses campos de atuação.

Em relação às prescrições que envolvem o ato de ler, o termo *Leitura* aparece poucas vezes disposto no texto e sempre de acordo com alguns usos específicos, tais como:

- “escuta, leitura” (p.490, p.492, p.510), em uma relação de hierarquia, sempre após o termo *escuta*;
- “leitura/escuta” (p.490, p.496, p.503, p.506, p.507, p.515), diretamente ligado à palavra *escuta*, como se fossem atividades dependentes uma da outra;

- “leitura/estudo” (p.507), “escuta, tomada de nota, leitura e fala (p.493) - indicando o ato de ler direcionado ao Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa;
- “práticas de leitura/recepção” (p.510) - ligado à palavra recepção, colocando o leitor em uma posição passiva diante do texto, expressão que aparece apenas uma vez. (BRASIL, 2017).

Além disso, apenas na habilidade: “(EM13LP27) - Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão” (BRASIL, 2017, p.508) é citada essa prática, a qual vem relacionada às chamadas *estratégias de leitura*, metodologia comumente utilizada na educação paulista para ensino de leitura de textos. O documento, porém, não deixa explícito quais estratégias seriam essas ou a partir de quais referenciais teóricos, o que pode resultar na velha fórmula criticada até por autores dessa área, sequência de instrução de leitura, que inclui:

a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto - cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formulado pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos da sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão de leitura (SOLÉ, 1998, p.34).

Em relação ao **Campo artístico literário** e a perspectiva de como esses gêneros textuais devem ser desenvolvidos nos Currículos e nas salas de aula, o documento orienta que:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2017, p.513).

A partir desse direcionamento, outros usos aparecem para a palavra *leitura*, como: repertório de leituras (p.513), a prática da leitura literária (p.513), a leitura de obras significativas da literatura brasileira (p. 514), leitura efetiva (p. 514), clubes de leitura (p.515). Entretanto, quando se relacionam esses termos às habilidades específicas desse campo, que de fato vão funcionar como o guia das atividades em sala de aula, podemos observar que a leitura como ato de ler e como prática de atribuição de sentidos fica submissa a outros verbos de comando como *analisar*, ou relacionada à oralidade, conforme os exemplos:

(EM13LP47) **Analisar** assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da **leitura e análise** de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) **Analisar** relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP51) **Analisar** obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na **leitura/escuta de textos** literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(BRASIL, 2017, p.515-516)

Essas habilidades exigem muito domínio das formas escritas e atividade intelectual dos estudantes, não observando às dificuldades de aprendizagem ainda muito recorrentes no Ensino Médio. Além disso, comandos como *analisar, leitura e análise, leitura/escuta* etc., indicam o contato com esses gêneros e textos por meio de outras dinâmicas, tais como a proferição do texto em voz alta, de forma coletiva ou compartilhada e não necessariamente referem-se à apropriação gráfica, compreensão e atribuição de sentidos, que inegavelmente precisam continuar a serem estimulados no ensino médio. Dessa forma, parece haver, nas prescrições do documento para esse nível de ensino, um esvaziamento do conceito de leitura como uma atividade independente e como uma prática cultural, ou seja,

realizando ações que não entram de forma alguma em uma atividade de leitura. As intervenções de ensino incidem sobre aspectos fundamentalmente isomorfos à própria atividade que tem como propósito facilitar, ou então não ajudam a conquistar esse comportamento (FOUCAMBERT, 2008, p.59).

Já em relação ao documento do **Currículo Paulista**, que embasa os materiais didáticos utilizados na pesquisa aqui relatada, tem-se a descrição do ensino das práticas de linguagem, direcionado para a apropriação de “gêneros textuais de acordo com os diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que o estudante está incluído, bem como o trabalho centrado na contextualização de forma articulada quanto ao uso da língua em seu sentido social, devem ser priorizadas” (SÃO PAULO, 2020, p.67).

O texto do Currículo Paulista segue as determinações da BNCC, mas insere maior ênfase sobre textos multimodais e multisemióticos, seguindo as pesquisas de Rojo (2013), quando esta explica que

as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (ROJO, 2013, p.14 *apud* SÃO PAULO, 2020, p.67).

Acerca da especificidade das práticas de leitura, o documento do Currículo Paulista apresenta apenas um parágrafo, ainda assim relacionado à prática da escrita e de textos multissemióticos:

As **Práticas de Leitura e Escrita** permitem a ampliação do repertório do estudante, garantindo o acesso à leitura e produção dos chamados textos multissemióticos, ou seja, textos que extrapolam a ideia da escrita, incorporando elementos de diversas mídias e linguagens e que estão presentes em todos os componentes, não se limitando ao trabalho exclusivo em Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2020, p.67-68).

Essa parte do texto traz conceitos vagos acerca da expressão “repertório do estudante”, por exemplo, e deixa claro que a ênfase deve ser realizada sobre textos multissemióticos, aqueles que combinam diferentes modos de comunicação, como linguagem verbal, imagem, som, gestos, entre outros.

Na sequência do documento, no texto específico para o componente de Língua Portuguesa, há a descrição das **Práticas de Oralidade** em que se citam os gêneros “podcasts, textos teatrais, debates, jogos argumentativos, vídeos e produções nos quais a voz do aluno seja respeitada, de forma protagonista e reflexiva” (SÃO PAULO, 2020, p.68). No entanto, a perspectiva com maior destaque no texto do documento são as **Práticas de Análise Linguística**, concepção central e bastante enraizada no ensino de linguagens no contexto paulista, com a função principal de “distinguir traços distintivos e significativos dos textos” (SÃO PAULO, 2020, p.68).

Ressalto também que é em relação às “práticas de análise linguística” que a leitura literária é inserida no corpo do texto, com o argumento de que não devem ser realizadas “simplificações didáticas, como biografias de autores, características de épocas, resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as histórias em quadrinhos” (SÃO PAULO, 2020, p.70). O documento também é enfático acerca da importância do trabalho com

textos canônicos, enquanto patrimônio cultural e ampliação de repertório linguístico dos estudantes, justificando que

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais.[...] a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capaz de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos (SÃO PAULO, 2020, p.70).

A expressão “repertório linguísticos dos estudantes” também não é explicada. Pelos olhos da prática como professora de língua portuguesa na rede estadual de ensino paulista, ela parece se referir a apropriação de características estruturais dos gêneros textuais, bem como ao domínio de algumas categorias gramaticais em usos nos textos (conjunções, preposições etc.).

Na sequência dessas orientações, tem-se a descrição das competências, habilidades, campos de atuação e objetos do conhecimento que compõem o *Organizador curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias*. Entre as muitas prescrições projetadas para o trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio, podemos observar que os atos de leitura ficam subentendidos e não há em nenhum momento a centralidade do verbo *Ler*, ou habilidades que se voltem diretamente para essa prática, conforme os exemplos do quadro a seguir ajudam a demonstrar:

Quadro 13 – Exemplos de habilidades e objetos do conhecimento para a disciplina de Língua Portuguesa

Habilidade	Objetos do Conhecimento
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da	Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).

composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.” (SÃO PAULO, p.89)	Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos. Relações entre textos e discursos. (SÃO PAULO, p.89)
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais. (SÃO PAULO, p.80-81)	Contexto de produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica Regularidades dos gêneros da divulgação científica. Organização tópico-discursiva. Curadoria. Estratégias e procedimentos de leitura de textos orais, escritos e multissemióticos. (SÃO PAULO, p.80-81)
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (SÃO PAULO, p.86)	Práticas de oralidade: escuta atenta, turno e tempo de fala. Tomada de nota. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos Relação do texto com o contexto de produção e experimentação dos papéis sociais. Efeitos de sentido. (SÃO PAULO, p.86)
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (SÃO PAULO, p.101-102)	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). (SÃO PAULO, p.101-102)
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (SÃO PAULO, p.103)	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e ocidental. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários. Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos. Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental. Literatura portuguesa. (SÃO PAULO, p.103)

(Organizada conforme o documento do CURRÍCULO PAULISTA, 2020)

O quadro mostra algumas habilidades que já foram citadas antes e de redação idêntica às da BNCC, mostrando essa apropriação direta do texto da Base. Já os **objetos do**

conhecimento representam o que antes era nomeado como **Conteúdos** de ensino, porém, diferente dos componentes das outras áreas, a parte de Língua Portuguesa traz como objetos alguns termos generalistas, que indicam mais procedimentos e aspectos cognitivos do que temáticas ou campos de estudo.

Semelhante à BNCC, nos exemplos citados anteriormente, é possível perceber que o ato de ler, neste trabalho compreendido como uma prática cultural, vai sendo desconstruído para dar lugar a estratégias pedagógicas que se utilizam muitas vezes de discursos organizados em suportes escritos, mas que não necessariamente partem de atividades de leitura dos estudantes. A EM13LP52, por exemplo, que busca desenvolver a habilidade de “analisar obras significativas” de literatura, abre espaço para que a leitura do texto possa ser realizada em voz alta pelo professor, cabendo ao estudante a função de *apreciar* e estabelecer *réplica ao texto*, apenas pela escuta. O que também aparece, até de forma mais explícita, na EM13LP01 e EM13LP46, que postulam a ampliação e compartilhamento de sentidos, através da “leitura/escuta” de textos.

Destaco ainda a EM13LP48, a qual trata da constituição da literatura brasileira em relação à literatura portuguesa, pela identificação de “assimilações, rupturas e permanências” e apresenta como objeto (conteúdo) do conhecimento a expressão “compreensão em leitura”, construção textual que só aparece uma única vez em todo o documento, relacionada a essa habilidade e ainda assim direcionada para obras fundamentais do cânone ocidental.

Essas organizações seguem estritamente o que está determinado na BNCC, acerca da progressão das aprendizagens e habilidades no componente de Língua Portuguesa, quando prescreve que se deve ter, no Ensino Médio:

o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.499).

Essas prescrições normativas podem vir a desconsiderar as particularidades de cada estudante em relação a apropriação do conhecimento. Por outro lado, os protocolos e orientações indicados no texto da BNCC e do Currículo Paulista para o ensino de Língua Portuguesa parecem enfatizar alguns conceitos e campos de estudos em detrimento de outros, e isto para corresponder aos interesses dos grupos de poder envolvidos na elaboração das políticas educacionais, processo em que “apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas são ouvidas” (MAINARDES, 2006, p.53)

resultando em modalidades didáticas que enfraquecem, por exemplo, o ensino e apropriação das práticas de leitura na escola.

CAPÍTULO IV

4. Práticas de leitura no chão da escola: estratégias, táticas e modos de resistência

Neste capítulo, apresento primeiramente os textos e fragmentos textuais dispostos nos materiais didáticos *Aprender Sempre* e *Currículo em Ação*, os quais foram selecionados e utilizados durante as situações didáticas e coleta de dados da pesquisa. Essa apresentação é importante para refletir sobre as dinâmicas que cotidianamente acontecem na escola, em específico as que se dão durante o trabalho com as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa, uma vez que a materialidade desses suportes também influenciam ou contribuem para a aprendizagem, aproximação ou distanciamento desses estudantes para com o ato de ler. Por outro lado, para a escrita dessa tese, esta descrição é essencial, visto que os textos e fragmentos analisados funcionam como forças centrífugas ou centrípetas das *artes de fazer* que serão relatadas na sequência.

Assim, na primeira parte do capítulo, busco descrever as estratégias e protocolos que balizam as práticas de leitura dos alunos, através das atividades propostas nos *Cadernos*. Na segunda parte, são apresentadas as interações entre os estudantes participantes da pesquisa, os textos e atividades dos materiais didáticos, descrevendo algumas de suas maneiras de fazer, de ler e de agir nessas situações, táticas e práticas subversivas.

4.1 Protocolos e estratégias de leitura nos cadernos “Aprender Sempre” e “Currículo em ação”

Uma das questões principais para se discutir as relações escolares mediadas pelo escrito, é considerar, a partir das estratégias e ordenamentos ideológicos que as balizam, as formas pelas quais essas determinações são concretizadas no dia a dia, processos também de fabricações e edições documentais, pelos quais “ [...] os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem ” (CHARTIER, 2002, p.61), uma vez que, conforme argumenta o autor:

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados (CHARTIER, 2002, p.61-62).

Isto significa que as práticas escolares, entre elas as de leitura, vão ser construídas a partir da adesão ou da resistência à essas prescrições para o ensino, presentes nos documentos escolares, bem como ao que se encontra posto nos materiais didáticos como forma de concretização dessas estratégias.

Sobre esses processos de ensino, aprendizagem e relações escolares, Foucambert (2008, p. 48), questiona o fato de que “os aprendizados não podem ser exercidos isoladamente, eles se constroem no desenvolvimento da pessoa como um todo” ou seja, são aprendizagens sociais que só podem se dar a partir de experiências e situações verdadeiras, por indivíduos que já chegam à escola aprendendo e que assim seguem em suas trajetórias de vida, simultaneamente à instituição e depois fora dela.

No contexto das práticas de leitura, devemos refletir sobre o quanto as determinações das aprendizagens escolares, cada vez mais fragmentadas em dispositivos textuais que devem orientar as dinâmicas em sala de aula, podem tornar esse ensino aleatório e desconectado da realidade, inchado de prescrições e esvaziado de sentido. Como explica ainda o autor:

a instituição escolar faz crescer as desigualdades, confundindo-as; a experiência prova que o ensino se hipertrofia, torna-se seu próprio fim e que as situações de aprendizagem desaparecem do meio escolar. A partir de então, o ensino torna-se uma ajuda a uma aprendizagem que não pode ser exercida ou que é exercida em outro lugar, num sentido diverso. A escola representa assim o papel de um gigantesco instrumento de reprodução das características socioculturais, e torna-se muito simples que as crianças fracassam porque são desfavorecidas pelo seu meio. Pois é sempre a escola que transforma uma diferença em um fracasso (FOUCAMBERT, 2008, p.52-53).

Diante desse ensino cada vez mais complexificado de dispositivos de controle, é importante pensar também sobre a leitura na escola como uma prática relacionada com a linguagem em suas múltiplas formas, condições e finalidades específicas, em que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p.11), ou seja, as práticas escolares cotidianas também como espaço de trocas verbais em que a linguagem pode ser materializada em gêneros discursivos. No entanto, como argumenta o autor:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso [...] debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2016, p.16-17).

Buscando uma apropriação com a perspectiva bakhtiniana de linguagem para pensá-las nas práticas escolares, também Schneuwly e Dolz (2004) explicam que

o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.44).

Esses autores, cujas pesquisas tiveram influência há algumas décadas para o sistema brasileiro de ensino, propõem a tese de que o gênero é um instrumento que “media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.21). Outro aspecto é a sua utilização como transformação dos comportamentos em que “o instrumento, para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz se não à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização.” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.22).

Nesse sentido, se para Bakhtin (2016, p.47) “todo enunciado é um elo na comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”, o que quer dizer pensar esses gêneros em sua função social, histórica, como linguagem viva, para Schneuwly e Dolz (2004, p.63), é “através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes”, ou seja, trata-se das formas de organização da linguagem na escola, mas agora como objetos de ensino, conforme dissertam:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda a forma de comunicação - portanto, também aquela centrada na aprendizagem - cristaliza-se em formas de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se” em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.65).

Nesta parte do trabalho procurei observar, então, os efeitos da apropriação (as vezes superficial) desse conceito de desdobramento, em que os *gêneros discursivos* se tornam *gêneros textuais*, ou as vezes, nem isso, no centro das práticas de leitura na escola no Ensino Médio, em específico a partir das mudanças curriculares dos últimos anos, em que mais concretamente se

percebem o aprofundamento das formas de controle por parte daqueles que detêm os lugares de poder (CERTEAU, 1998), na promoção de uma educação cada vez mais neoliberal.

Para a pesquisa relatada nesta tese, que se dedicou a investigar as práticas de leitura no ensino médio, era preciso compreender como são organizados os materiais didáticos de Língua Portuguesa enviados às escolas paulistas e nesse contexto, refletir sobre a escolha, a seleção dos textos e conteúdos que compõem esses suportes.

A rede de ensino paulista, envia para as escolas materiais didáticos organizados pelos funcionários da SEDUC, os quais são nomeados: **Currículo em Ação** (última versão dos cadernos já com as apropriações dos novos documentos curriculares) e **Aprender Sempre** (caderno de recuperação e aprofundamento). A rede recebe também uma série de outros livros didáticos enviados pelo governo federal via PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), porém, a orientação é que esses sejam usados apenas como apoio.

Estes materiais devem ser obrigatoriamente usados em sala de aula, implantação acompanhada pela coordenação das escolas, registrado diariamente na Secretaria Escolar Digital, avaliado pelas constantes provas do CAED enviadas às unidades escolares e reprogramado nos conselhos bimestrais, nos registros de recuperação e nas reuniões e ações do MMR (Método de melhoria de resultados, já citado neste texto), engrenagem que assim se renova para manter a máquina panóptica (FOUCAULT, 1999, p.170).

Ainda segundo Foucault (1999, p.168-169) “o Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar e retreinar os indivíduos[...] espécie de laboratório de poder”, porém, devemos considerar que essas estratégias e organizações didático-pedagógicas tem nome e rosto, embora nem todos sejam conhecidos da maioria dos praticantes que transitam pelas escolas.

No caso paulista, a responsável por essa maquinaria é a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), antiga SEE, que organiza uma rede de ensino com cerca de 5,4 mil escolas, mais de 200 mil servidores, sendo aproximadamente 190 mil professores e 3.5 milhões de estudantes distribuídos pelo estado inteiro. Segundo informações do site, sua estrutura conta com três órgãos vinculados:

o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o CEAE (Conselho Estadual de Alimentação Escolar), além de seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPEP); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

(CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). (SÃO PAULO, 2023).

No quadro descritivo apresentado nos cadernos e materiais didáticos enviados às escolas em 2022, constam os nomes de Rossiele Soares da Silva, já citado nesse trabalho, ex-ministro da educação durante o governo de Michel Temer, e responsável por finalizar os documentos em torno da BNCC; Renilda Peres de Lima, Secretária Executiva da Secretaria da Educação do Estado, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Supervisão Escolar, com pós-graduação em Administração Escolar e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso, que também já havia atuado na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação coordenando a implantação do Programa Educação Conectada, o Centro Nacional de Mídias e as ações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Renilda também é empresária na *Peres Lima Consultoria em Educação Ltda*, a qual oferece treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial.

Entre os outros nomes descritos, Nourival Pantano Junior, Presidente da Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação, é advogado e empresário da área de imprensa. Já Henrique Cunha Pimentel Filho, chefe de gabinete, não tem o currículo ou quaisquer outras informações de formação divulgadas.

O responsável pela Coordenação Pedagógica era, no ano de 2022, Caetano Pansani Siqueira, bacharel em Economia pela Universidade de São Paulo (2012). Kursou também mestrado em Educação Internacional e Comparada na Stanford Graduate School of Education, que recebe apoio da Fundação Lemann para treinar estudantes brasileiros e pesquisadores visitantes, além de ter trabalhado anteriormente por 4 anos na Geekie, *startup* brasileira de EdTech, com criação de projetos e construção de currículos para o ensino fundamental e médio.

Em relação a implantação do Currículo Paulista e demais documentos didáticos, o órgão responsável dentro da SEDUC é a Coordenadoria Pedagógica (COPED), que conforme a descrição apresentada no site:

tem como atribuições elaborar, atualizar e normatizar o currículo da Educação Básica, além de propor diretrizes pedagógicas e definir materiais e recursos educacionais, inclusive para uso e implementação de tecnologias no Ensino Fundamental e Médio. Ademais, deve dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério, assim como garantir o desenvolvimento do mesmo, conjuntamente com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). Por fim, tem como responsabilidade analisar e avaliar os resultados do ensino, propondo, quando necessário, medidas, diagnósticos e recomendações para melhoria da qualidade, inclusive através do subsídio e formulação das políticas, programas e projetos educacionais. (COPED, 2022).

No ano de 2022, a COPED funcionou pela coordenação de Viviane Pedroso Domingues Cardoso, graduada em História pela Universidade de São Paulo (2010), com mestrado em História Social também pela USP (2015). Também foi bolsista do pró-BNCC/MEC, como redatora do componente de História do Currículo Paulista, além de produzir conteúdo para editoras, sobre *Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida*, a partir da BNCC e utilização de metodologias ativas.

Destaco também o nome de Maria Adriana Pagan, Coordenadora Estadual do Currículo Paulista, graduada em pedagogia e matemática, com Mestrado em Educação Matemática (2010), tendo sido uma das redadoras do Currículo Paulista do componente Matemática da etapa do Ensino Fundamental. E Helena Cláudia Soares Achilles, coordenadora de Etapa do Ensino Médio, formada em Pedagogia, Educação artística e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011), é responsável também por acompanhar e monitorar o desenvolvimento pedagógico das escolas PEI.

Especificamente para a área de Língua Portuguesa, entre os que diretamente elaboram os cadernos e materiais didáticos enviados às escolas, há os nomes de Mara Lucia David, que possui mestrado em Letras, na área de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (2001), sendo essa a única informação encontrada. Mary Jacomine da Silva, Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação pelos Sistemas de Ensino Objetivo, Anglo e Etapa, e atualmente especialista Técnica Curricular da COPED para este componente. Além de Leandro Henrique Mendes e Michel Grellet Vieira, que não possuem informações sobre formação e trajetória profissional divulgadas. O nome de Marcos Rohfe é o pseudônimo de Marcos Rodrigues Ferreira, formado em Letras e que embora não seja descrito como pertencente a equipe de coordenação pedagógica, atua como conteudista produzindo materiais para os cadernos e itens de avaliações.

Apresento agora os textos e fragmentos textuais apresentados nos materiais *Aprender Sempre* e *Currículo em ação* oferecidos pela SEDUC para o ensino de língua portuguesa nas escolas paulistas para a 1ª série do Ensino Médio e que foram investigados durante a pesquisa aqui relatada.

Para a construção desses dados, selecionei apenas alguns desses escritos e sequências de atividades, uma vez que não seria possível trabalhar com estes materiais na íntegra, devido à ausência de tempo. Ressalto também que o recorte estabelecido foi realizado de acordo com o objetivo de observar as práticas de leitura com os estudantes das turmas escolhidas, dessa forma, não apresento dados referentes atividades de análise linguística ou produções de textos.

Assim, descrevo alguns desses escritos, com o objetivo de observar os protocolos de leitura dos textos, concretizados pelas orientações didáticas e atividades, conforme as prescrições de competências, habilidades e objetos do conhecimento. Em alguns momentos são apresentadas também atividades escritas dos estudantes, em resposta ao prescrito nos cadernos. O conhecimento dessas sequências/situações de aprendizagem embasa a compreensão das práticas (táticas), apresentadas na continuidade desse capítulo.

4.1.1 Protocolos de leitura no caderno *Aprender Sempre*

Com início no ano de 2020, no contexto da pandemia da COVID19 e sob o lema “Não deixar ninguém para trás” o material **Aprender Sempre** foi apresentado como parte do **Programa de Recuperação e Aprofundamento** organizado pela SEDUC e direcionado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que, de acordo com a descrição geral nas páginas iniciais do caderno do professor, estão articulados com as

avaliações diagnósticas e formativas para acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes e direcionar o ensino às suas necessidades; e formações, com foco no uso do resultado das avaliações, em metodologias que favorecem a recuperação e aprofundamento da aprendizagem, e no desenvolvimento das atividades presentes neste material.” (COPED/SEDUC, 2022a, p.3).

Este Caderno é composto de quatro **Sequências de atividades** com oito aulas de 45 minutos cada uma, o que na dinâmica escolar dura cerca de 6 a 8 semanas para ser concretizado conforme a quantidade de aulas do Ensino Médio. Segundo a COPED (Coordenadoria Pedagógica da SEDUC), estas sequências “foram elaboradas com o intuito de oferecer um suporte adicional aos estudantes, auxiliando-os no processo de recuperação e aprofundamento de aprendizagens essenciais para seu percurso educacional.” (SEDUC, 2022, p.3).

Este material didático inicia as orientações na versão do Caderno do Professor, em uma dinâmica que envolve primeiramente os **objetos do conhecimento**, os quais variam conforme as sequências de atividades e são especificados por expressões como: *Efeito de sentido; Relação entre textos; Processos de produção; Contexto de produção; Circulação e recepção de textos; Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos; Práticas de linguagem, modalização; entre outros*, e seguem o descrito no item de mesma nomenclatura, no Currículo Paulista.

A escolha desses objetos do conhecimento (conteúdos) parece ser o protocolo inicial que irá guiar a articulação com as habilidades *essenciais (principais)* e as habilidades de *suporte*, sendo que estas últimas geralmente devem direcionar-se para atividades de linguística e produção de texto. Somente após essa organização tem início, no caderno do professor, a apresentação de todas as sequências de atividades em que são elencados também **objetivos** (não mais objetos) para cada aula.

Os objetivos de cada aula têm uma redação muito semelhante às das habilidades dispostas no Currículo Paulista, ou seja, sempre trazem um verbo de comando que indica uma ação ou comportamento de aprendizagem a ser desenvolvida com os estudantes, porém, podemos notar que em alguns momentos eles desconstroem o que foi organizado anteriormente, pois misturam os conceitos. Para observar essa dinâmica, tomo como exemplo a habilidade essencial da Sequência de Atividades 2 e os objetivos da **Aula 2- Autopsicografia**, no 2º bimestre:

Habilidade Essencial- EF69LP44- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (COPED/SEDUC, 2022a, p.19).

Objetivo da Aula- Identificar, no gênero textual poema, a presença de valores sociais, culturais, e as diferentes visões de mundo por meio de recursos semióticos.” (COPED/SEDUC, 2022a, p.23).

Comparando habilidade e objetivo da aula, é possível perceber que se por um lado há uma aproximação com as palavras-chaves que compõem a EF69LP44: *valores sociais, culturais, visões de mundo*, por outro lado, se dá uma espécie de convergência do verbo “Inferir” que constituía essa habilidade, para “Identificar”, além do acréscimo da expressão “por meio de recursos semióticos” que traz um sentido de análise linguística para essa sequência de atividades.

É importante destacar que muitos termos presentes nessas habilidades/objetivos também aparecem diretamente nas atividades (perguntas abertas ou de múltipla escolha) sobre os textos orais e escritos para os estudantes, concretizando-se, por exemplo, em algumas questões, nas quais se lê as mesmas palavras-chaves dos objetivos da aula. Essa utilização direta, que se repete em muitas atividades e contextos diferentes, apesar de seguir a proposta de aumentar a “complexidade das práticas de linguagem” intencionada no documento da BNCC (2018, p.491) como progressão do ensino fundamental para o médio, parece ser feita para comprovar que o

trabalho com as prescrições curriculares está sendo realizado. No entanto, ressalta-se que isto pode trazer prejuízo para a aprendizagem se não estiver claramente explicada para os professores, além de dificultar a leitura e compreensão dos alunos.

A apostila *Aprender Sempre* para a 1ª série do Ensino Médio tem a capa de cor roxa com letras brancas. A primeira informação a ser observada pelo olho é o brasão do Governo do Estado de São Paulo, seguida da expressão APRENDER SEMPRE, com letras garrafais, lembrando os quatro pilares da educação de Jaques Delors: *Aprender a conhecer- 2. Aprender a fazer- 3. Aprender a viver juntos, a viver com os outros- 4. Aprender a ser*. Em seguida, a descrição desse material em seu tempo letivo, ou seja, Volume 1/ 2, o que indica o semestre a que pertence, depois a identificação da série e dos componentes, no caso, Língua Portuguesa e Matemática, seguida de um texto de apresentação da SEDUC.

Imagem 22- Capa do caderno *Aprender Sempre*



(Capa da apostila Aprender Sempre em 2022)

Na parte interna da apostila, os textos e atividades são escritos sobre uma página branca e as cores principais são o vermelho que aparece em uma tarja vermelha no canto da folha, no cabeçalho das sequências de atividade, em letra Calibri (Corpo), tamanho 22, e na numeração das perguntas. A cor azul compõe título de cada aula, também em Calibri (Corpo), tamanho 22. Já os textos são apresentados em Calibri (corpo), tamanho 10, os quais podem vir com preta ou em nuances de cinza, com destaques em negrito. Há quadros que separam os objetivos da aula dos textos e atividades e algumas caixas explicativas, que se destacam por terem o fundo nas cores salmão ou azul. Na versão para os estudantes, esse suporte traz poucos textos de diálogo com os alunos, função comum em outros materiais.

Entre os gêneros textuais e fragmentos que compunham o material *Aprender Sempre*, para o trabalho com a recuperação de habilidades deficitárias baseadas nas avaliações do CAED, foram selecionados para a investigação aqui descrita: um exemplo do gênero textual campanha publicitária, um abaixo-assinado e uma reportagem.

A campanha publicitária #FocanaVida faz parte da Sequência de atividades 1, do caderno *Aprender Sempre* para a 1ª série (volume I- 1ºbimestre), cuja habilidade essencial era a (EF69LP04A) - Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários.

O texto apresentado na apostila faz parte da campanha organizada pelo Detran- SP, em conjunto com o Movimento Paulista de Segurança no Trânsito e a Artesp e lançada em novembro de 2018, para incentivar a direção responsável no verão. A personagem da Foca já fez parte de textos do Governo do Estado e se aproxima “dos memes da internet, uma linguagem que possui maior aderência junto a esse público. O objetivo é levar ao engajamento por meio dos canais digitais, principal meio de comunicação utilizado nesta campanha” (GRUPO MAIS EXPRESSAO, 2018).

Como era um texto de circulação real, mas de cinco anos atrás, esse exemplar da campanha não era conhecido pelos alunos, todo esse contexto também não foi inserido nos cadernos, nem trazido para ciência dos professores e estudantes, uma vez que o objetivo da aula era o de **analisar os elementos linguísticos de um texto publicitário**. A seguir, a reprodução do texto utilizado na apostila:

Imagem 23- Reprodução de anúncio publicitário proposto para ensino no Caderno *Aprender Sempre*

1. Analise o texto 1 e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto.

Texto 1



Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/campanha-do-governo-de-sp-incentiva-a-direcao-responsavel-no-verao/>. Acesso em: 20 out. 2021.

No texto, uma foca com roupa descontráda segura uma prancha de surf em uma das mãos e na outra um celular, com os dizeres “Verão é tudo de on, fique off no trânsito - #Focanavida”, tentando chamar atenção de motoristas e comunidade em geral para os casos de acidentes automobilísticos, os quais se ampliam durante o verão e férias. A referência a essa época do ano pode ser visualizada pelo uso da amarelo ocre, lembrando os dias de calor e praia, e pela cor azul da prancha, do fundo do celular e ícone do Detran, coloração que lembra o mar.

Como atividades de análise, ou seja, protocolos de leitura a serem seguidos, o material propôs:

1. Analise o texto 1 e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto.
2. Após a análise do texto 1, responda às perguntas:
 - a. Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distintos. Desse modo, o texto 1 destina-se a qual público?
 - b. Ainda em relação ao texto 1, o texto que aparece na tela do celular Verão é tudo de ON, fique OFF no trânsito, tem qual objetivo?
 - c. Que figura de linguagem pode ser identificada no trecho anterior? Justifique sua resposta.
3. O texto da atividade 1 apresenta, de certa forma, um jogo de sentidos com as imagens, sendo aspecto bastante comum nos textos publicitários, com o propósito de chamar a atenção do público-alvo. Nesse sentido, o que se pode inferir sobre os comportamentos da Foca ao segurar:
 - a. o celular.
 - b. a prancha de surf. (COPED/SEDUC, 2022b, p. 3-4).

Tais atividades, voltadas para a estrutura do gênero, geraram dificuldades para os estudantes compreenderem o sentido do texto, visto que muitos eram os conceitos a serem dominados: linguagem verbal e não verbal, público-alvo, objetivo comunicativo, figuras de linguagem etc. No caso desse último conceito, a maioria dos estudantes não soube responder, pois *não lembravam ou não sabiam*, com destaque apenas para:

- c- A figura de linguagem usada no trecho é a metáfora. Quando diz que o verão é tudo de “on”, ele quer dizer com a palavra “on” e quando disse fique “off” no trânsito, o off também é uma metáfora para não usar celular no trânsito. (Richard-Turma A);
- c- Antítese, tem como figura de linguagem antítese, porque temos opostos “off” e “on”. (Megam- Turma B);
- c- A figura de linguagem que pode ser identificada no trecho anterior é que este anúncio publicitário é o estrangeirismo. (Normam- Turma B).

A aluna Megam é a única que consegue acertar a resposta porque fez uma pesquisa sobre alguns termos na internet, ao passo que Richard parece chutar a figura de linguagem **metáfora**, por ser a mais conhecida. Já Normam afirma ser um **estrangeirismo**, uma vez que a expressão

“Verão é tudo de *on*, fique *off* no trânsito” possui termos em língua inglesa, o que dificultava ainda mais a identificação da resposta, pois os estudantes tinham de compreender que se tratava da figura de linguagem **antítese**, comparando dois termos em inglês.

Outro exemplo da apostila *Aprender Sempre* e utilizado durante a coleta de dados pertence ao **gênero textual reportagem**. A “Aula 1- Para onde vão as máscaras?” da primeira sequência de atividades do 3º bimestre, trazia um texto publicado por Kaynã de Oliveira no site Jornal da Usp, reproduzido a seguir:

DESCARTE INCORRETO DE MÁSCARAS PODE CAUSAR IMPACTO NOS OCEANOS

Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte pelos animais marinhos provoca sensação de saciedade, levando-os a um processo de inanição e à morte

Por Kaynã de Oliveira

A utilização de máscaras e luvas tem sido um dos principais meios de **proteção** contra o novo coronavírus, mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição. Os EPIs têm sido encontrados em oceanos ao redor do mundo, como em Hong Kong, na França, na Inglaterra e no Brasil. Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a **contaminações** pela covid-19, além de impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingiram os itens. O professor Alexander Turra, docente do Departamento de Oceanografia Biológica do Instituto Oceanográfico da USP e coordenador da cátedra Unesco para Sustentabilidade do Oceano, alerta que há graves riscos quanto ao impacto do descarte incorreto dos EPIs nos oceanos, uma vez que os organismos marinhos têm o potencial de ingerir esses materiais. A longo prazo, a degradação desses itens gera fragmentos chamados de microplásticos e, por serem menores, são facilmente ingeridos pelos variados animais marinhos: “A ingestão desses resíduos leva, normalmente, a uma falsa sensação de que o organismo está saciado em termos de alimentação e isso leva os animais a um processo de inanição que acaba, muitas vezes, levando à morte”.

As máscaras e luvas devem ser descartadas em lixeiras, preferencialmente as que possuem tampa, de modo a evitar contato humano posterior e que esses materiais vão parar nas ruas e, consequentemente, oceanos, como informa o professor Turra: “É fundamental que as pessoas utilizem o material apropriadamente e descartem de forma correta. O descarte é simples:

basicamente colocar o produto numa lixeira fechada”, e alerta: “Temos que lembrar que o vírus tem uma duração que pode variar em função da superfície na qual ele está, então é importantíssimo que essa máscara, ao ser jogada no lixo, não volte a ter contato com nenhuma pessoa. Com isso, a gente tem uma medida simples e que leva a uma proteção, não só das pessoas, mas também do ambiente, considerando que esse material vai para um aterro”.

Para o especialista, a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos:

“A gente tem uma série de outros elementos que têm o esgoto como via de chegada no mar, como a poluição difusa, o lixo jogado nas ruas ou mesmo o descarte inadequado de resíduos sólidos nos corpos d’água, enfim, é uma série de processos que tem suas raízes na pobreza, na má distribuição de renda, falta de acesso aos serviços públicos, no consumo não consciente e no descarte inadequado. É uma série de processos sistêmicos que acabam, dada a complexidade do problema e as mais variadas falhas nesse sistema, levando ao fenômeno do lixo no mar”. Turra acredita que as máscaras de pano são uma solução para garantir o reuso e evitar o descarte incorreto: “As máscaras de pano correspondem a uma boa estratégia para se proteger do vírus e proteger a sociedade da contaminação, reduzindo essa contaminação. Obviamente, elas sendo laváveis, podem ser utilizadas várias vezes, então elas não vão acabar parando no ambiente”, finaliza.

(COPED/SEDUC, 2022b, p.11).

Este texto é apresentado na íntegra no material e trata do problema do descarte incorreto das máscaras EPIs na primeira fase da pandemia, que estava atingindo os oceanos e prejudicando a vida marinha. Para o trabalho em sala, no entanto, a orientação para os professores era:

Professor, antes de propriamente analisarmos, no texto, os efeitos de sentido descritos na habilidade essencial e nas habilidades de suporte desta Sequência de Atividades, dedicaremos esta aula para a leitura, interação e interpretação dos objetivos do gênero textual reportagem, bem como a estrutura composicional, a função e o meio de circulação desse texto. (COPED/SEDUC, 2022b, p.11).

A habilidade essencial, determinada pela equipe da COPED para esta sequência de atividades, era:

EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (COPED, 2022b, p.9).

Nesse sentido, podemos observar que nas orientações aos professores, a leitura e interpretação indicadas não se direcionam para o sentido do texto, mas para as características gerais do gênero textual reportagem. No entanto, para além dos dados da fonte, também não são apresentados nos cadernos (Professor e do estudante), outras informações que pudessem caracterizar esse contexto de produção e circulação. Como atividades, foram propostos então dois blocos de questões:

b. Qual é o suporte utilizado para publicação da reportagem? Geralmente, quais são os meios de circulação desse gênero textual?

c. As informações trazidas pelo texto fazem referência a quê?

2. Interpretando e refletindo

a. Qual o principal problema apontado pelo texto? O que as pessoas devem fazer, individualmente, para que esse problema seja evitado?

b. Para o especialista, “a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos”. Você concorda com o posicionamento citado pelo especialista na reportagem? Justifique sua resposta.

c- Além das ações individuais que devem ser realizadas para que esse problema seja evitado, quais ações coletivas - de governos, empresas, ONGs, organizações da sociedade civil ou outros grupos de pessoas- você acredita que deveriam ser propostas para minimizar a situação apresentada no texto? Acione elementos próprios do texto, seus conhecimentos de mundo e sua criatividade para responder à questão. (COPED/SEDUC, 2022b, p. 4-5).

Nos itens **b** e **c**, o protocolo de leitura era fazer com que os estudantes procurassem compreender a estrutura da reportagem como gênero textual, daí as questões sobre suporte e meio de publicação. Nesse contexto, destaco que a data de publicação apresentada é 31 de fevereiro de 2020, claramente um erro, sendo que a data real é de 30 de agosto de 2020, o que causa certa distorção em contemplar um dos objetivos da aula, que eram “Identificar o contexto de produção e circulação do gênero textual reportagem”. (COPED/SEDUC, 2022b, p.11).

O outro bloco de questões era intitulado **Interpretando e refletindo**, que aparentemente buscava cumprir o outro objetivo da aula que era “Reconhecer o propósito comunicativo desse gênero textual”. A noção de “propósito comunicativo” não é muito clara, mas parece indicar a ação de refletir sobre a função ou finalidade do gênero reportagem na sociedade. Essas questões exigiam dos estudantes: a identificação do problema (localização de informação no texto), uma tomada de posição quanto a ele (leitura de citação de especialista) e a proposição de ações coletivas que ajudassem a solucionar o problema, que para responder, os estudantes talvez precisassem de outras leituras e aprofundamentos, não apresentados no material.

Dessa forma é que a questão **2c** apresentou-se mais difícil para os alunos, sendo que alguns não conseguiram propor ações coletivas para resolver o problema do descarte incorreto de lixo, conforme os exemplos demonstram:

Colocar o produto numa lixeira, as máscaras de pano são uma solução para garantir o reuso e evitar descarte incorreto (Charlotte- 1ºB);
Colocar o produto numa lixeira fechada, se jogada na lixeira, não volta a ter contato com nenhuma pessoa (Aaron- 1ºB);
Acho que deveria dar multa se jogar lixo ou máscaras fora das lixeiras, e ter também uma lixeira própria para esses tipos de coisa (Mary- 1ºA).

Outro texto que compôs a apostila *Aprender Sempre* no 3º bimestre foi elaborado pela equipe da COPED, com a intenção de ser um exemplo do gênero **abaixo assinado**. O texto “**Pela restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!**” é, portanto, fictício e não traz informações exatas de quem o escreveu:

Pela restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!

Este abaixo-assinado foi vitorioso com 2.000 apoiadores!

Nós, amigos e moradores do bairro do Limoeiro, solicitamos a restauração imediata da Biblioteca Maria Firmina dos Reis.

Em fevereiro de 2018, a biblioteca foi invadida por uma enchente que danificou outras casas e estabelecimentos do bairro, estragando parte de seu acervo. Desde então, o prédio encontra-se fechado. A Secretária de Cultura da cidade de Andorinhas assinou um compromisso, segundo o qual a biblioteca voltaria a funcionar até o final de 2020. Como sabemos, a reabertura não aconteceu.

A biblioteca atendia a crianças, jovens e adultos sete vezes por semana, contando não apenas com livros científicos e literários, como também com computadores e eventos que movimentavam a escassa vida cultural local. Sem ela, nosso direito de acesso à educação, lazer e cultura fica limitado.

Enquanto isso, equipamentos culturais localizados no Centro, que nunca deixaram de funcionar, passam por reformas de embelezamento. Não podemos admitir que haja tamanho descaso com a população do bairro do Limoeiro!

Chega de esperar: cultura é um direito de todos! Secretária de Cultura, inicie a restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!

1999 pessoas já assinaram. Ajude a chegar a 2.000!

Nome:

Sobrenome:

E-mail:

Clique [aqui](#) para assinar este abaixo-assinado.

(COPED/SEDUC, 2022b, p.13-14)

Sobre o trabalho com esse texto, no Caderno do Professor havia a seguinte orientação:

Professor, nesta aula estudaremos o gênero textual abaixo-assinado, para que os estudantes conheçam e se apropriem de características do gênero para que, na aula seguinte, vocês produzam conjuntamente um abaixo assinado em que poderão praticar as aprendizagens construídas até a Aula 5 sobre os efeitos de sentido produzidos pela escolha de determinadas palavras ou expressões, de ordenação e contraposição de palavras e pelo uso de recursos de coesão sequencial. (COPED/SEDUC - 2022b, p.13-14).

Nessas orientações, o objetivo é fazer com que os alunos entendam as características desse gênero textual para a produção de um exemplar, no entanto, isso não será feito para que se apropriem da função social do gênero, mas para “praticarem” a aprendizagem sobre elementos linguísticos. Nesse sentido, como atividades organizadas para promover a apropriação dessas características, foram indicadas:

1.a. Qual é o assunto central do abaixo-assinado lido? Qual é o seu objetivo? É possível identificar quem o escreveu e a quem ele é direcionado? Quem são essas pessoas?

b. Há argumentação no texto? Qual o seu objetivo? Justifique sua resposta.

c. Observe e analise as nas cinco linhas finais do texto. Que elementos textuais são aqueles? Para que servem?

2. Comparando abaixo-assinados

- a. Na internet ou em outros materiais disponibilizados pelo seu professor, encontre e leia exemplos de outros abaixo-assinados. Escreva a título de alguns deles.
- b. Quais elementos você percebeu que existem nos dois textos do mesmo gênero textual? Repare, por exemplo, se os dois possuem título ou não, se os dois se iniciam com a identificação de seus autores, se fazem um pedido e argumentam em favor dele, se indicam a quem se direcionam, se há espaço para assinaturas, se as pessoas que já assinaram o documento são identificadas, e assim por diante. (COPED/SEDUC, 2022b, p.14-15).

Dessa forma, a partir das atividades indicadas no material, os protocolos de leitura faziam com que os estudantes identificassem os principais elementos de um abaixo assinado. Assim, termos como: *Qual, quem, há, observe, análise*, vão conduzindo os alunos a olharem os detalhes do texto, é um exercício visual, a exemplo da resposta de Alex (turma A)

No início do texto é informado que, quem criou este abaixo assinado foi Gilka Machado, ele direcionou para pessoas da internet, dá pra saber disso no final do texto, onde pede pra clicar “aqui”, quem tem o mínimo de conhecimento básico sobre a internet, sabe que isso só é possível na internet, pois isso é um botão que ao clicar será feita uma ação no aparelho para usar a internet, esse traço abaixo da palavra “aqui”, significa que foi colocado um comando nessa palavra. (Alex- Turma A).

A resposta de Alex, que parece tecer uma crítica ao fato de ser um texto impresso com um comando de hiperlink, o que só é possível na internet, quando afirma que “*quem tem o mínimo de conhecimento básico sobre a internet, sabe que isso só é possível na internet*”. Por outro lado, o aspecto reivindicativo próprio desse gênero não é enfatizado, até mesmo porque ao se apresentar um texto fictício isso se torna vago.

4.1.2 Protocolos de leitura nos materiais **Currículo em Ação**

O material didático **Currículo em Ação**, começou a ser implantado nas escolas paulistas a partir de 2019 em substituição progressiva do antigo **São Paulo Faz Escola**. Como objetivo principal a ser desenvolvido, este caderno aponta comportamentos que os jovens devem ter como parte de uma sociedade do conhecimento:

O tempo todo os jovens têm que interagir, observar, analisar, comparar, criar, refletir e tomar decisões. O objetivo deste material é trazer para o estudante a oportunidade de ampliar conhecimentos, desenvolver conceitos e habilidades que os auxiliarão na elaboração dos seus Projetos de Vida e na resolução de questões que envolvam posicionamento ético e cidadão. (COPED, 2022c, p.3).

O **Currículo em Ação** é o material didático oficial do Estado para o desenvolvimento de competências e habilidades em todas as disciplinas. A grande mudança que se deu a partir

da implementação do novo Currículo Paulista, é que as **Sequências de Aprendizagem** propostas nesses cadernos passam agora a serem integradas por área. Assim, os técnicos da COPED/SEDUC determinam um tema, uma questão norteadora e uma competência, os quais irão funcionar como base para todas as quatro disciplinas da área de Linguagens e Códigos, conforme exemplo a seguir:

Tema: O corpo fala: combatendo preconceitos.

Questão norteadora: Como se constroem as visões sobre o corpo?

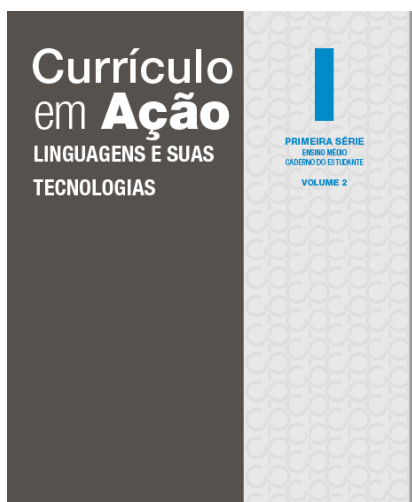
Competência da área 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidade da Área: EM13LGG103 - Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). (COPED/SEDUC, 2022c).

Desse modo, o **tema e a questão** norteadora direcionam a escolha dos textos e suportes que serão apresentados aos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Educação Física. Por outro lado, a **Competência geral** está articulada com as habilidades de área, com a lista de habilidades específicas de Língua Portuguesa e aos objetos do conhecimento em cada Situação de Aprendizagem, sendo que todos esses dispositivos é que vão ancorar os usos que devem ser feitos com esses gêneros textuais escolhidos e oferecidos aos estudantes. Em geral, são organizadas pelo menos quatro Situações de Aprendizagem em cada bimestre, cada uma delas com cerca de seis *Momentos* (correspondentes a 1 ou 2 aulas de 45 minutos cada).

A apostila *Currículo em Ação* para a 1ª série do Ensino Médio tem duas cores na capa. Do lado da lombada, o cinza escuro, sobre o qual se lê em letras garrafais “Currículo em Ação” em letra do tipo HelveticaNeue (tamanho 71), e “Linguagens e suas tecnologias” a grande inovação curricular dos novos documentos. Do outro lado da página, uma tarja estampada com a mesma textura da capa do Currículo Paulista sobre o qual aparece as informações sobre a série e volume do caderno, em letra azul clara.

Imagem 24- Capa do caderno Currículo em Ação



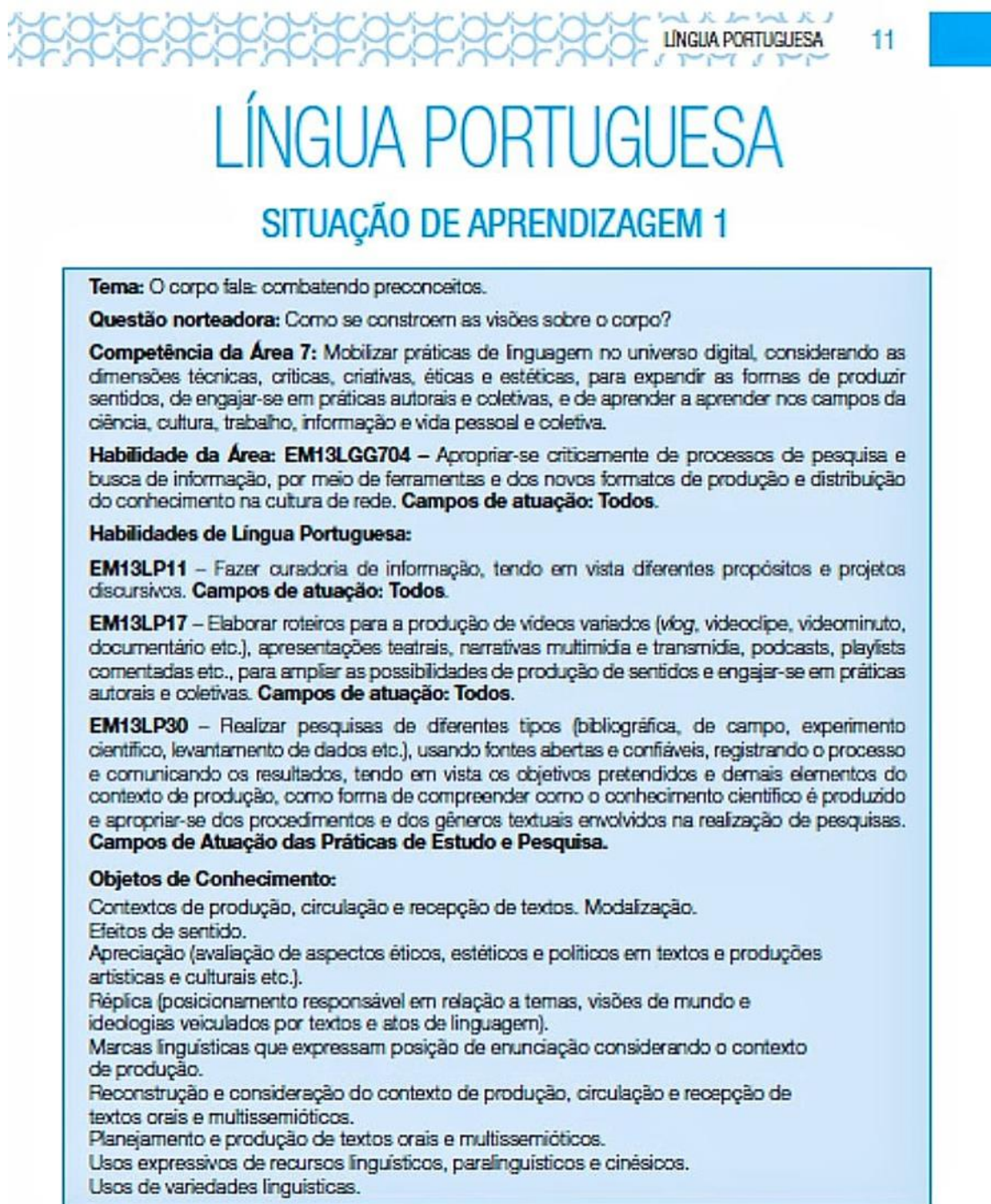
(Capa da apostila *Currículo em Ação* em 2022)

No interno do caderno, o sumário descreve as páginas e as respectivas cores de cada componente da área de linguagens: Laranja (artes), verde (língua inglesa), vermelho (educação física) e o azul que é a cor escolhida para língua portuguesa. Na parte específica dessa disciplina, os detalhes são formatados então somente com três cores, o branco da folha, o azul para os títulos, detalhes e caixas explicativas e preto, para os textos e atividade, também em letra Helvética, fonte tipográfica sem-serifa tida como uma das mais populares ao redor do mundo.

Entre os gêneros textuais e fragmentos apresentados no material *Currículo em Ação* e utilizados durante a coleta de dados da pesquisa, foram selecionados: dois trechos de romances, um poema de *Slam* e quatro textos elaborados pela equipe da COPED para compor os cadernos.

Para iniciar essa descrição, o Capítulo XXXIII “O penteado”, da obra *Dom Casmurro*, que é um dos romances mais conhecidos de Machado de Assis, publicado em 1899. O objetivo de apresentar esse trecho do livro no caderno, era contemplar o tema “O corpo fala: combatendo preconceitos” e a questão norteadora “Como se constroem as visões sobre o corpo?” pensadas pela COPED para o 2º bimestre nas turmas de 1ª série, conforme a reprodução abaixo ajuda a visualizar:

Imagem 25- Folha de abertura da situação de aprendizagem da apostila *Currículo em Ação*.



(COPED/SEDUC, 2022c, p. 11).

Esse quadro orientador é inserido no início de cada Situação de aprendizagem e tem a função de prescrever ao professor a articulação entre a competência e habilidade da área de linguagens e as habilidades específicas de língua portuguesa. Como objetos do conhecimento, que seriam equivalentes a conteúdos, itens como: contextos de produção, circulação e recepção

de texto, modalização, efeitos de sentido etc., os quais também não são explicados ou discutidos com os professores.

Antes do início da leitura do trecho do livro, é explicado aos estudantes que nas atividades a seguir, **o cabelo** será analisado como:

- representatividade de identidade cultural.
- motivo de violência psicológica (bullying), sofrida por quem opta por estilos considerados fora de dado padrão.
- quebra de paradigmas, expressão de empoderamento.
- revolução grisalha, símbolo de abandono à pressão social pela fonte da juventude (reconhecimento geracional). (COPED/SEDUC/ 2022c, p.113).

Para propor essas discussões, é então apresentado o trecho da obra Dom Casmurro que traz um episódio da juventude dos personagens de Bento Santiago, narrador e protagonista, (Bentinho, na época) e Capitu, amiga de infância com quem depois acaba se casando. Conforme reprodução a seguir:

Texto I

Capítulo XXXIII

O PENTEADO

Machado de Assis

E Capitu deu-me as costas, voltando-se para o espelhinho. Peguei-lhe dos cabelos, colhi-os todos e entrei a alisá-los com o pente, desde a testa até as últimas pontas, que lhe desciam à cintura. Em pé não dava jeito: não esqueceste que ela era um nadinha mais alta que eu, mas ainda que fosse da mesma altura. Pedi-lhe que se sentasse.

— Senta aqui, é melhor.

Sentou-se. “Vamos ver o grande cabeleireiro”, disse-me rindo. Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado, e dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo. Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis. Não pedi ao céu que eles fossem tão longos como os da Aurora, porque não conhecia ainda esta divindade que os velhos poetas me apresentaram depois; mas, desejei penteá-los por todos os séculos dos séculos, tecer duas tranças que pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes. Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa! Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. Enfim acabei as duas tranças. Onde estava a fita para atar-lhes as pontas Em cima da mesa, um triste pedaço de fita enxovalhada. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra, alargando aqui, achatando ali, até que exclamei:

— Pronto!

— Estará bom?

— Veja no espelho.

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro. Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu.

— Levanta, Capitu!

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e...

Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce. Com dezessete, Des Grieux (e mais era Des Grieux) não pensava ainda na diferença dos sexos.

ASSIS, Machado de. O penteado in: Dom Casmurro. Disponível em: <https://cutt.ly/zRegldO>. Acesso em: 12 nov. 2021. (adaptado)

(COPED/SEDUC/ 2022c, p.114-115).

Nesse fragmento, temos uma das cenas mais conhecidas da literatura brasileira, que trata do primeiro beijo entre Bentinho e Capitu ainda adolescentes, quando ele terminava de pentear os cabelos dela. A título de exemplo, a situação a seguir, após realizar a leitura do texto em interação com os estudantes da turma B, em que perguntei a eles se eles esperavam que o texto ia tratar disso, momento em que se seguiu o diálogo:

Prof. Ana Estela- Vocês achavam que o texto ia propor isso? O que vocês achavam que o texto ia falar?

Megam- Falar sobre cabelo.

Prof. Ana Estela- Falar sobre cabelo mesmo. E o texto está falando sobre o quê?

Megam- Tá falando sobre... professora, mas eu achei que ia mais... sabe... justamente sobre o cabelo.

Prof. Ana Estela- E o texto está falando sobre o quê?

Adam - Romance.

Prof. Ana Estela- Fala (para Megam) organiza seu pensamento... não está errado.

Megam- Ah... ele tá falando da menina.

Prof. Ana Estela- O quê, da menina que ele está falando?

Megam (rindo envergonhada) - O cabelo que ele está penteando dela...

Prof. Ana Estela- É isso mesmo?

Megam (rindo)- Não!!!

Prof. Ana Estela- E o que é então?

Jane (quase sussurrando) – Romance...

Prof. Ana Estela- A Jane falou...

Prof. Ana Estela- Então todo mundo achou isso? Que ia falar sobre... que seria um texto didático sobre o cabelo, explicando...

Megam- Não, não desse jeito. Mas tipo... sabe... (começa rir) ... eu não sei explicar, professora.

Adam - Mais sobre o cabelo e como fazer penteado no cabelo.

(TRANSCRIÇÃO 5)

Embora não fosse um texto de fácil apropriação, devido ao vocabulário, bem como a narração de relações de outra época, alguns estudantes conseguiram compreender a profundidade da cena, carregada de uma tensão emocional, que se passa entre dois adolescentes do século XIX. Assim é que percebem que o tema desse fragmento não é o cabelo, mas o

romance, a paquera entre os dois personagens, o que pode ser visto nas falas de Adam e Jane e no constrangimento de Megam ao tentar explicar.

Já na sequência, este material propôs a leitura do texto “*Cabelos e Dor*”, escrito por Mara Lucia David e orientou: “Professor, o Texto II, além de trazer o tema cabelo e conectar-se ao Texto I, apresenta a relação entre cabelo, feminilidade e perda da feminilidade, por meio da personagem principal. A intenção é de abrir momentos de reflexão e sensibilização sobre “oncologia” (COPED/SEDUC, 2022c, p.17). O texto está reproduzido adiante:

CABELOS E DOR
Mara Lucia David

Sentiu um inchaço no pescoço. O dentista marcado, anteriormente, sinalizou que era dente. Extraídos dois. Uma semana depois, o inchaço permanecia. Não era mais da conta do dentista. Outro médico, exames, diagnóstico: linfoma. A cabeça baqueou ao processar a informação; era câncer. Câncer do sistema linfático. Ouviu o médico, novos exames.

Enquanto esperava os resultados, pesquisa na internet. Linfoma de *Hodgkin*, linfoma de não-*Hodgkin*. Como é o tratamento? O que esperar?

Dada toda a prescrição, escolhido o tratamento (seis sessões de quimioterapia), explicações do médico, novas pesquisas na internet com mais informações.

Sabia o que vinha pela frente. As náuseas, a falta de apetite, a insônia, o cansaço, a perda de peso, a queda do cabelo. Sentir tudo isso, foi seu calvário.

Tudo foi terrível, os três primeiros dias após a primeira sessão de químio foram devastadores, mas, com o passar do tempo, as coisas iam melhorando, dias quase normais antes da segunda dosagem de medicamentos. Entretanto, uma coisa não voltaria ao normal: o cabelo.

Quando o corpo estava voltando ao normal, sentiu a perda do cabelo. Não eram uns fios que saíam no pente, ou que podiam ser vistos no travesseiro. Saíam aos tufos, no pente, na mão.

Esperava por um pequeno milagre, que nada aconteceria com o cabelo que adorava.

Cuidava muito bem dele, era do que mais gostava em si. Cabelo preto como a asa da graúna, fio grosso (mais fácil de ficar assentado), brilhante, sedoso. Não se desesperou quando pequenos fios brancos foram aparecendo. Pareciam estrelas que cintilavam num céu escuro, iluminando-o. Aceitou-os bem; o que para muitas pessoas poderia ser absolutamente indesejável. Seus cabelos e sua decisão de não esconder esses novos companheiros, que vieram para ficar, foram elogiados e admirados.

Agora, eles, fios brancos e pretos, estavam indo embora. Não aguentaram a violência dos líquidos matadores que entravam pela veia do braço e navegavam pelo corpo todo e não voltariam, enquanto durasse o tratamento.

Ao sentir os primeiros tufos saírem no pente, ligou para a cabeleireira para cortá-los. Bem curtinho, só para cobrir o couro da cabeça. Mas ao serem penteados, continuaram saindo no pente. Respirou fundo, precisava tomar a decisão que não queria; pedia ardentemente para que não chegasse esse momento: passar a máquina zero.

Olhando-se no espelho, ela não entendeu como algumas pessoas fazem essa opção. Sentiu-se desprovida de toda sua feminilidade, de sua identidade.

Chegou em casa, colocou um gorro. Cobriu os espelhos.

Vieram mais duas sessões de químio. Ainda não descobriu os espelhos.

Texto cedido pela autora para uso neste material.
(COPED/SEDUC, 2022c, p.18).

Como atividades para essa sequência de aprendizagem, há uma lista de quatorze itens com questões dissertativas, as quais podem ser divididas em dois blocos de protocolos de leitura:

Questão que estabelecem relação entre os dois textos:

- 1) Quais são os temas apresentados nos dois textos?
- 2) Os Textos I e II possuem alguma conexão? Qual?

- 4) O cabelo, do latim *capillus*, é formado por pelos que crescem no couro cabeludo (parte superior da cabeça do corpo humano). Nos Textos I e II, o cabelo é um elemento constante nas descrições dos narradores. Ele possui o mesmo significado (ou há diferenças) nas duas narrativas? Explique.
- 5) Há elemento(s) comum(ns) entre os textos? Quais? Identifique-os descrevendo em seu caderno. (COPED/SEDUC, 2022c, p.17-19).

Esse grupo de questões se voltavam para a apropriação da ideia de cabelo como componente central dos textos, elemento escolhido para contemplar o tema e a questão norteadora do bimestre, já citada. Mas os próprios estudantes percebem essa repetição, como nesse diálogo com Jane:

Prof. Ana Estela- E aqui como está?

Jane - Professora, a 2 é tipo parecida com a 1 não é?

Prof. Ana Estela- Qual é a 2?

Jane - O texto 1 e 2 possuem alguma conexão?

Prof. Ana Estela- É... aqui pergunta o tema, aqui pergunta alguma conexão. Mas conforme discutimos, os temas são diferentes se a gente for ver, não é?

(TRANSCRIÇÃO 6)

Um segundo grupo de questões se voltava para a identificação, análise de trechos e informações no texto, com verbos de comando como *localize*, *transcreva*, *explique*, *busque*, *identifique*, *descreva*, conforme pode ser observado:

Questões de localização e análise de trechos do texto:

6) Localize, no Texto I, o momento em que Bentinho narra as etapas sequenciais ao pentear os cabelos de Capitu.

a) Transcreva-as em seu caderno.

b) No trecho “[...] Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela [...]” intencionalmente alguns termos se repetem. Transcreva-os e explique qual foi a intenção do narrador ao criar esse efeito de sentido?

7) Busque, no Texto II, “Cabelos e dor”, os instantes em que a personagem percebeu que, além de todo o processo de dores e medicamentos do tratamento de sua doença, também teria que lidar com a perda dos cabelos.

9) No trecho “[...] Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado [...] dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela [...]” o narrador descreve um penteado vagaroso. Por que, exatamente?

11) No capítulo XXXIII, “O penteado”, o narrador-protagonista relata detalhadamente o momento em que ele pede para pentear os cabelos de sua amiga e ocorre, em seguida, um beijo.

a) Identifique exatamente o instante em que ele ocorreu, descrevendo-o em seu caderno.

b) Qual foi a reação de Capitu em relação ao beijo?

12) Descreva em seu caderno, quem são as personagens principais dos dois textos e quais as características que elas apresentam?

13) No trecho a seguir “[...] Grande foi a sensação do beijo; [...]”, consta a revelação de narrador protagonista, além de ser o momento mais importante

do capítulo. Nele, nota-se que aconteceu uma troca de carinho entre Bentinho e Capitu. Explique por qual motivo isso aconteceu. (COPED/SEDUC, 2022c, p.17-19).

Destaco que as questões 6b e 9, trazem praticamente o mesmo trecho do livro e pedem a mesma análise, que era observar a repetição dos termos “devagar, devagarinho”. Os outros itens tratam apenas da localização e cópia de fragmentos específicos.

As questões 8) “*Diante de uma situação delicada narrada sobre o processo de tratamento da doença, no Texto II, como você acha que seria a sua reação, caso tivesse que passar pela mesma situação? Comente*” (COPED/SEDUC, 2022c, p.19), se destaca das demais ao propor que os estudantes associem o texto com suas experiências pessoais, entre os quais seguem alguns exemplos de respostas:

Eu não conseguiria ser forte igual a mulher, seria difícil para mim aceitar. (Megam- 1ºB);

Apesar de ser mais comum vermos o homem careca do que uma mulher, eu ainda ficaria triste pela perda dos cabelos, mas algo que cobrisse a cabeça com um boné já ajuda. (Alfred- 1ºB);

Eu choraria muito e ficaria muito triste e rezaria para que a quimio desse certo. (Jimmy- 1ºB);

Eu entraria em pânico, ficaria sem reação por meu cabelo. É tudo na minha vida. (James-1ºA).

Por fim, podemos observar que o item 3 “*No Texto I, pesquise as palavras consideradas desconhecidas ou cujo sentido lhe pareça estranho. Transcreva-as em seu caderno e busque os significados em dicionários impressos ou on-line.*” (COPED/SEDUC, 2022C, p.17-18) é a única atividade que propõe um processo de pesquisa e ainda assim, apenas voltado para busca de palavras (vocabulário) do texto.

Mais adiante, nessa mesma situação de aprendizagem, no “Momento 4- Na mira do olhar”, encontra-se o texto III (reprodução de duas fotos de pessoas com cabelos compridos), e o texto IV, “*Quem disse que cabelo não sente?*”, assinado por Mary Jacomine, um outro exemplo de texto fictício que traz como discussão a ideia do cabelo como mecanismo de preconceito na sociedade. A seguir, apresento o texto na íntegra:

“Quem disse que cabelo não sente?”

Mary Jacomine

Hoje vim aqui, no Blog, para desabafar sobre uma pequena parte de minha vida de garoto comum, ou pra ser sincero, não tão comum assim. Ao menos era o que as pessoas pensavam de mim...

Sempre tive a minha rotina igual a todos os garotos da rua e da escola, curtindo meu videogame, batendo um fute com os caras na quadra da escola e quando podia, viajava para o interior, onde visitava a minha tia, ficava empinando pipas com os primos e a galera do campinho. Como escrevi, nada diferente do que todos os meninos de minha idade faziam. Havia apenas algo que me fazia me sentir diferente, confesso que em alguns

momentos até deprimido, uma situação que sempre me deixava com ranço total só de ouvir sobre o assunto. E eu juro, NUNCA ENTENDI o motivo.

Pois bem, o que eu mais ouvi durante esses 10 anos por ter cabelo comprido era “por que seu cabelo é assim e não como o de todos os outros garotos?”. Em diversas situações e lugares, alguém sempre vinha com essa resenha ou uma frase com o mesmo sentido. Eu sempre acabava me sentindo um alienígena, como se aquele ato de não querer colocar a tesoura em meus cabelos fosse algo criminoso ou coisa do gênero.

Parece até mesmo exagero, mas pode apostar de que não era. É bastante ruim quando a gente está em fase de mudanças na vida, crescimento e opta em ter um estilo e as pessoas ficam nos criticando. □ Péssimo isso! Claro que havia muitas pessoas que gostavam e até elogiavam o meu jeito de ser, mas o bullying sempre foi muito presente nos corredores das escolas, nas brincadeiras de rua, e quase toda a semana vinha um questionamento sobre o meu cabelo. Era algo muito repetitivo, como um mantra que me fazia mal.

Nunca entendia o porquê das pessoas se incomodarem tanto por eu ter um cabelo diferente dos meus amigos, que eram geralmente curtos e alguns cortes lembravam os jogadores de futebol. Alguns perguntavam, já me rotulando: Você é roqueiro, é?

Eu: não.

Continuavam insistindo: Já sei, então tá se inspirando naquele atleta que ganhou a medalha de ouro e tal...

Eu: Também não. Respondia sem graça. Me calava, e engolia a situação ácida pela milésima vez.

Eu não era roqueiro, tampouco havia “copiado” a ideia de alguém conhecido, também não era do tipo que assistia a um filme de guerreiros como Thor ou “Conan, o Bárbaro” e no outro dia queria me parecer com eles, só porque eram cabeludos. Nunca tentei ser alguém que não sou. Eu sempre quis ser apenas eu mesmo. Um estudante do ensino médio, um cara do bem total, super de boas, claro que com alguns probleminhas existenciais para resolver na vida, mas sabemos que adolescente que se preze sempre tem algumas questões, não é?

Então, vim hoje aqui na página do Blog, porque notei que finalmente “a ficha caiu” e após todos esses anos sendo questionado por um simples estilo de cabelo tenho a resposta. Concluí que cabelo comprido se refere à expressão de alguém, é a maneira da pessoa por meio de seu próprio visu mostrar a sua personalidade, os seus valores. Quando você chega para algum mano e manda a pergunta: “por que você não corta esse cabelo?” Você está na verdade querendo dizer “por que você não deixa de ser do jeito que é?” O nome desse enfeite todo é eufemismo. E isso não é legal falar para ninguém. Já vou logo te alertar: “Isso vai dar ruim!”

Os nossos valores, as nossas convicções podem estar em nosso corpo, no boné que usamos na cabeça, no corte do cabelo, no estilo de se portar, de falar, de se vestir, enfim... o uso de cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, como quando perguntam às meninas que escolhem ter os cabelos curtos o motivo delas não deixá-los crescer, pois “ai você vai ficar mais bonita, mais feminina”...

Oi? Quem disse? Aff!!

Conheço vááárias meninas lindas e estilosas de cabelos curtos. Enfim, é um erro achar que convenção social é uma verdade absoluta.

Por isso, agora, dez anos já passados do meu cabelo longão, do visu manero, estilo Tmblr!

Concluí seriamente que mesmo por ter sido vítima de bullying por tanto tempo, o motivo de eu nunca querer ter cortado, era que o cabelo comprido sempre representou para mim o ser consciente e crítico, diante dessas convenções sociais. E como estamos no século XXI, um tempo em que estamos tentando aceitar e ser nós mesmos, sem opressão, também podemos buscar em nosso jeito de ser, uma vida mais simples, humana e natural. É o que tenho pra hoje.

Texto cedido pela autora para este material.

(COPED/SEDUC, 2022c, p.24)

Em relação aos protocolos de leitura, são apresentadas seis questões, em que se propõe que os alunos analisem a linguagem (formal, informal, verbal, não verbal) utilizada nas imagens (fotos) e no texto, façam pesquisas sobre gírias e vocabulários desconhecidos e se posicionem em relação a um trecho do texto, da qual destaco algumas respostas dos estudantes:

3) Leia atentamente o trecho a seguir:

“[...] Quando você chega para algum mano e manda a pergunta: “por que você não corta esse cabelo?” Você está na verdade querendo dizer “por que você não deixa de ser do jeito que é?” O nome desse enfeite todo é eufemismo.

E isso não é legal falar para ninguém. Já vou logo te alertar: “Isso vai dar ruim! [...]”

a) Você concorda ou discorda com a personagem? Responda em seu caderno, justificando a sua opinião.

Resposta pessoal. Esse diálogo pode acontecer acerca do respeito ao próximo e aceitação à diversidade em todos os sentidos. (COPED/SEDUC, 2022c, p. 26)

Resposta dos estudantes:

Concordo, porque você não deve mandar as pessoas mudar o estilo delas, cada um tem seu visual e você não deve criticar o das pessoas. (Alvin- turma A);

Concordo, pois cada um tem que cuidar da sua própria vida e deixas os outros viverem da maneira que querem. (Alfred- turma B);

Concordo, porque cada um tem seu jeito de ser, seu estilo e devemos aceitar isso. (Jane- turma B).

A questão proposta não representa uma polêmica entre os estudantes, de modo que é de comum acordo que não se deve agir com preconceito em relação às pessoas, no caso específico, pelo estilo de cabelo de cada um, o que não significa que todos os problemas estão resolvidos e que casos como esse não ocorrerão no contexto das salas de aula.

Ressalto essa questão porque estes exemplos de atividades, comuns nesses materiais didáticos da SEDUC/ COPED, buscam trabalhar as **competências socioemocionais** (já citadas nesse trabalho), materializando-as nesse tipo de elaboração textual, uma vez que segundo esses organizadores:

A educação integral exige um olhar amplo para a complexidade do desenvolvimento integrado dos estudantes e, também, para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Nesse sentido, o desenvolvimento pleno dos estudantes acontece quando os aspectos socioemocionais são trabalhados intencionalmente na escola, de modo integrado às competências cognitivas. (COPED/SEDUC, 2022c, p.7).

As orientações de como se deve trabalhar a integração entre competências cognitivas e socioemocionais compõem as páginas iniciais dos Cadernos do Professor e trazem um quadro com cinco macro competências (abertura ao novo, resiliência emocional, engajamento com os outros, autogestão, amabilidade), as quais se ligam a competências específicas e a definição de cada uma. A título de exemplo, a reprodução do quadro que trata da Amabilidade:

Imagem 26- Quadro explicativo sobre a competência socioemocional Amabilidade

Amabilidade	Empatia	Capacidade de usar nossa compreensão da realidade para entender as necessidades e sentimentos dos outros, agir com bondade e compaixão, além do investir em nossos relacionamentos prestando apoio, assistência e sendo solidário.
	Respeito	Capacidade de tratar as pessoas com consideração, lealdade e tolerância, isto é, demonstrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos, crenças ou tradições dos outros.
	Confiança	Capacidade de desenvolver perspectivas positivas sobre as pessoas, isto é, perceber que os outros geralmente têm boas intenções e, de perdoar aqueles que cometem erros.

(COPED/SEDUC, 2022c, p.8)

Podemos considerar, então, que a pergunta citada anteriormente se liga a essa competência, em específico ao aspecto do **Respeito**, como a resposta ideal apresentada no Caderno do professor permite demonstrar “*Esse diálogo pode acontecer acerca do respeito ao próximo e aceitação à diversidade em todos os sentidos*”. No exemplo citado, há então uma história simulada sobre *estilo, bullying, preconceito*, para na verdade moldar o comportamento dos jovens conforme habilidades e competências socioemocionais exigidas por uma organização empresarial, no caso o Instituto Airton Senna. O que se questiona não é a necessidade e pertinência do desenvolvimento dessas competências, mas o fato de que estas intenções passam a ser exigidas também como trabalho do professor e tudo isso no tempo limitado da aula, já escasso até para o ensino e apropriação de gêneros discursivos de circulação real na sociedade.

No fim dessa Situação de aprendizagens, era apresentado ainda, no Momento 5- Slam, um gênero literário, o **poema de Slam** intitulado “*Crespow*” de Claiton Mendes, reproduzido a seguir:

Texto V

CRESPOW

Autor Poeta Cleyton Mendes

Poeta Akins Kinte já falou
 Mas eu volto a repetir
 Que duro não é o cabelo
 Duro é o seu preconceito
 Que tenta nos reprimir
 Não existe cabelo duro
 Deu pra entender?
 O que vocês estão vendo aqui
 São raízes prestes a florescer
 Duro? Duro é o chão, é pedra, parede, madeira
 Meu cabelo não! Meu cabelo é pura capoeira
 Pronto pra gingar, e queira ou não queira ele vai afrontar
 Meu cabelo é disporá, forte como baobá

E se for preciso o seu eurocentrismo tipo Mohamed Ali vai nocautear
 E se libertar... desse padrão
 Duro é discriminação, meu cabelo é muito bom!
 Por que duro? duro é ter que aturar piada racista
 Duro é meu cabelo ser o motivo por eu não ser aprovado na entrevista
 Duro nossas crianças quererem ser a Barbie sem conhecer Abayomi
 Duro é nossos heróis em tese nem existir
 Duro é nossa beleza renegada, duro é a opressão
 Duro é menina ser apedrejada por causa da religião
 Duro? Duro é eu ser sempre vítima das balas perdidas das estatísticas dos enquadrados
 Duro é ver youtubers brancas dando dicas de como deixar o cabelo cacheado
 Duro é todo dia ter que escutar "como você faz pra dormir", "como você faz pra lavar?"
 "posso encostar?" "Seu cabelo é bonito, mas fica melhor se alisar"
 Duro é o seus negócios sua química seu a sua "solução"
 Duro é ver as nossas rainhas além de flertarem com alisante com chapinha, flertarem
 também com a depressão...
 Tudo isso é duro, o meu cabelo não!
 Então!!!
 Eu vou gritar, feito um desvairado
 (pra encorajar mais irmãs e mais aliados)
 PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!
 Deixemos nossos cabelos armados
 Armados de Africanidades
 Vamos esfregar nossos Black's na cara da sociedade
 Esfrega o dread, turbante se preferir
 O importante é a gente sorrir
 E... Meu crespo, minha trança
 Não é adereço é herança
 É ânsia de ancestralidade
 É afirmação e reconhecimento de identidade...
 Meu cabelo natural não é tendência
 Meu cabelo natural é resistência
 Mas algumas pessoas não entendem o obvio
 Que em cada fio exaltado
 tem um rio de história, e 100% de amor próprio
 Não existe cabelo durooooo!
 Eu vou repetir isso quantas vezes for preciso
 Somos lindos, não precisamos ser lisos!
 Lindos Lindas...
 E se vier me debochar, perguntar se eu perdi meu pente
 É melhor se preparar, pois é você que vai perder... os dentes
 Eu e meu cabelo seguiremos imponentes
 Como se fosse uma vingança
 Pois duro não é cabelo
 Duro é seu racismo! Duro é a sua ignorância.
 (COPED/SEDUC, 2022c, p.7)

O objetivo da leitura e análise desse texto, no entanto, era introduzir as características do gênero oral *Slam*, ou poesia falada, o que foi inserido na questão 1, no caderno do Professor:

1) Você conhece o gênero abordado no Texto V? Como ele se chama?

É um tipo de poesia que faz parte do gênero spoken word (palavra falada) como toda a literatura que é feita para ser declamada ou falada em público. SLAM é uma batalha de poesia falada que surgiu em Chicago em 1984, Slam é uma expressão inglesa (onomatopeia) que se assemelha ao som de uma "batida" de porta, ou janela, ou palmas. (COPED/SEDUC, 2022c, p.8)

Não há explicações complementares ao professor, nem indicação de fontes a serem pesquisadas, ou seja, a única informação é a que consta diretamente na resposta ideal para a questão proposta aos alunos. Além disso, não são apresentadas referências do contexto de produção desse texto, como por exemplo o fato de Cleyton Mendes ser um carteiro do Bairro Bom Retiro no centro de São Paulo, entregar as encomendas junto com poemas aos moradores, conforme ele explica em entrevista: "Os carteiros antigos falam que as cartas eram diferentes, que eram de pessoas apaixonadas, de parentes distantes, trazendo boas notícias [...] Daí como eu estava apaixonado pela poesia periférica, eu queria também contar isso para os clientes. Resolvi juntar as duas coisas" (TONY MARLON, 2021).

Os protocolos de leitura para análise desse poema seguem o estilo das questões já apresentadas, das quais destaco uma atividade em que se propunha novamente que os estudantes realizassem pesquisas sobre palavras do texto: 7) *Identifique os significados dos nomes e das palavras sublinhadas citadas pelo autor do Slam Crespow? Pesquise e descreva-as em seu caderno.*

Nesse contexto, Hilary (turma A) chega a procurar a palavra disporá, sublinhada no texto, porém, não encontra sentido, devido ao fato (percebido posteriormente) que ao declamar esse texto, para efeito de ritmo, o artista coloca ênfase na sílaba "rá", e não em "ás" sílaba tônica dessa palavra. Sendo que o termo correto era "Diáspora". Reflito que essas inadequações, pequenas, mas constantes, detalhes nunca percebidos pelos organizadores dos materiais também não contribuem com a apropriação das práticas de leitura e atribuição de sentidos pelos estudantes.

Outro ponto é a constância de atividades de pesquisa de *palavras desconhecidas* no texto, a qual compõe todas as listas de análises dessa Sequência de Aprendizagem, que ora se voltavam para termos de literatura do século XIX, ora pra gírias e expressões informais etc., e que parecem querer promover uma apropriação de vocabulário pelos estudantes. Esta prática precisa ser também problematizada, pois ajuda a construir uma representação errônea do processo que deve ser feito durante o ato de ler, como argumenta Foucambert (2008):

Identificar uma sequência de palavras para que elas caíam uma a uma no esquecimento não é ler, e, todavia, é o que vamos levar muitas crianças [...] a fazer. Somos forçados então a utilizar as palavras antes que elas desapareçam; o fato de que sejam compreendidas não é o suficiente, elas devem se organizar entre si para tomar um significado; é esse significado que fica na memória, enquanto as palavras que o provocaram acabam desaparecendo. (FOUCAMBERT, 2008, p.80).

Por fim, apresento ainda mais três textos e fragmentos organizados nos cadernos. Assim, a Situação de Aprendizagem 1, no caderno Currículo em Ação para o 3º bimestre, tinha como **Tema**: O uso da tecnologia no mundo contemporâneo, e como Habilidade de Língua Portuguesa, a:

(EM13LP40) - Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível, que permita rever crenças e opiniões, quando fatos apurados as contradisserem.

Campo de atuação: Jornalístico-midiático.
(COPED/SEDUC, 2022d, p. 58).

Com esse objetivo, o Momento 1- Diálogos Possíveis, trouxe para análise dos estudantes o texto I (que era uma montagem de imagens como elementos da tecnologia) e o texto II **Suicídio Digital**, redigido por Marcos Rohfe, o qual trata das relações entre as pessoas e as redes sociais em aproximação ao conceito de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman. O está transcrito a seguir:

Texto II

SUICÍDIO DIGITAL

Marcos Rohfe

Andar pelas ruas, pegar o ônibus, fazer compras, ir ao cinema. Qualquer atividade cotidiana inclui o uso do celular, em alguns casos quase como uma extensão do próprio corpo. Nenhuma dessas atividades, aparentemente simples, está imune à existência deste aparelho. Imersas em um mundo quase utópico, caminham as pessoas, comprometidas com uma realidade que aparenta não dialogar de forma explícita com as relações de convívio humanas.

Mas o que caracterizaria, então, as tais relações citadas? Muitas pessoas discorrem sobre a solidão que sentem, mesmo estando cercadas de pessoas em suas redes, compartilhando cada passo realizado durante o dia. Compartilhar virou sinônimo de “estar presente”, de encarar uma personagem virtual que deveria ser um simulacro daquilo que se é na realidade. Fotos selecionadas, feitas com o auxílio dos mais potentes filtros; discursos de ódio, construídos a partir de uma ignorância meticulosamente encorajada pelos donos do poder instituído; frases racistas e homofóbicas destiladas; *fake news* distribuídas como verdades absolutas... Perfis falsos criados especialmente para atrair pretendentes...

Tudo isso e a percepção sobre tais coisas têm encorajado um número cada vez maior de pessoas a cometerem o chamado suicídio digital, ou seja, um procedimento que possibilita desaparecer do mundo virtual. É possível apagar as contas das redes sociais e solicitar aos mecanismos de busca e pesquisa, como o Google por exemplo, que os dados que possibilitam rastrear as trajetórias no universo *on-line* do interessado sejam efetivamente deletados. Tentar retomar a realidade e efetivamente viver, sem filtros. Decisão complicada, quando nosso dia é tomado pela participação efetiva em redes sociais, compartilhando sonhos, ideias e perfis falsos, tentando acreditar que somos aquilo que gostamos de teclar.

Poucas pessoas relacionam-se com as redes sociais sem serem tragadas para um universo digital paralelo. O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman², em seu livro “Modernidade Líquida”, trata da ideia do sujeito líquido, ou seja, aquele em que inúmeras identidades se manifestam em momentos diferentes. Esse conceito se aplica perfeitamente à construção de uma identidade fragmentada que podemos observar nas pessoas que são usuárias de várias redes sociais. É relativamente simples viver uma fantasia de poder e empoderamento através da navegação *on-line*.

Decidir, então, por afastar-se desse universo torna-se muito difícil, principalmente para a geração dos denominados nativos digitais, que possuem uma relação muito mais imbricada ao uso das ferramentas tecnológicas. Libertar-se,

portanto, de uma vida regrada pela dependência de participação em um mundo virtual significa amadurecer a ideia de conviver de forma mais simples, mais humana.

Obviamente não significa distanciar-se da tecnologia ou algo nesse sentido, mas deixar de expor publicamente suas escolhas e sua vida como algo natural. Claro que se a vida da pessoa se baseia

100% em articulações presentes no mundo digital, é preciso verificar as consequências que um sumiço das redes pode proporcionar.

Ter milhares de amigos nas redes sociais e ninguém para conversar pessoalmente, em um barzinho, ou mesmo em casa. Coisa de gente velha? Coisa obsoleta já que é possível trocar impressões via redes digitais? Pode ser ... Ou não.

2 BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. In: Mundo da Educação. Disponível em: <https://cutt.ly/oPgZUyG>. Acesso em: 16 fev. 2022. (COPED/SEDUC, 2022d, p.60)

A título de exemplo, apresento a seguir as perguntas propostas para o texto "*Suicídio digital*" de Marcos Rohfe em comparação com a combinação de imagens sobre tecnologia:

1-Os Textos I e II possuem uma conexão, uma relação temática em comum. Qual é essa ligação e por que ela existe?

2- Além do tema "tecnologia", quais outros você consegue identificar no Texto II?

3- No Texto II, considerando a citação feita ao sociólogo Zygmunt Bauman, é apresentada uma visão otimista ou pessimista sobre as redes sociais? Comente e retire elementos do texto para justificar a sua resposta.

4- No Texto II, o autor diz: "Hoje em dia, dificilmente encontramos pessoas que não se comunicam pelo celular e redes sociais [...]". Você concorda com essa afirmação? As suas relações pessoais são mais estabelecidas no mundo real ou virtual? Justifique a sua resposta.

5- De acordo com a leitura do Texto II, "Suicídio Digital", e do seu conhecimento em navegar constantemente pelas redes sociais, você acredita que existam mais vantagens ou desvantagens nesse tipo de comunicação virtual? Discuta com seus colegas e descreva-as em um quadro em seu caderno, defendendo o seu ponto de vista com a inserção de argumentos.

6- Ao intitular o Texto II de "Suicídio Digital", que efeito de sentido o autor parece imprimir ao texto, considerando sua temática? Transcreva passagens do texto que justifiquem a sua resposta.

7- Releia o trecho a seguir "[...] imersas em um mundo quase utópico, caminham as pessoas, comprometidas com uma realidade que aparenta não dialogar de forma explícita com as relações de convívio humanas. [...]" e responda:

a) Qual o sentido da expressão "mundo quase utópico"?

b) Por que a realidade virtual não dialoga explicitamente com as relações de convívio humanas, segundo o autor do texto?

c) Atitudes consideradas comuns nas redes sociais como "compartilhar" estão se distorcendo do objetivo real. Você concorda com essa afirmação? Por que compartilhar está virando sinônimo de "estar presente"?

d) Quais outras atitudes (algumas consideradas até criminosas) alguns internautas têm realizado nas redes?

8- O que Bauman chama de "Modernidade Líquida"? Pesquise em sites de "busca" ou plataformas digitais sobre esse tema e sintetize as ideias sobre o conceito que o sociólogo e filósofo polonês aborda em sua obra "A Modernidade Líquida".

9- Na obra "Modernidade Líquida", há termos como: "amor líquido" e "relações líquidas". Pesquise os significados dessas expressões em sites e/ou

plataformas digitais por meio dessas palavras-chave, insira os significados e exemplos em um quadro no seu caderno.

10- O que é a geração denominada “nativos digitais”? Você se considera um nativo digital? Comente. (COPED/SEDUC, 2022d, p.61-64).

Os protocolos de leitura organizados para esse texto pelos técnicos da COPED eram compostos de um conjunto de 14 questões, as quais se direcionam para a apropriação de conceitos sobre o uso das TICs-Tecnologias da Informação e Comunicação e para a influência das redes sociais na atualidade. Estes objetivos, no entanto, são mediados por termos e expressões que se apresentam desafiadoras ao horizonte de leitura desses grupos de estudantes, tais como: *conexão, relação temática, citação, elementos, relações pessoais, estabelecidas, constantemente, inserção de argumentos, intitular, parece imprimir, imersas, sintetize, aborda, insira, entre outros*, o que dificulta que eles compreendam o conteúdo de maneira clara e objetiva. Esta complexidade da linguagem utilizada nos materiais didáticos organizados pela COPED/ SEDUC é fator comum e talvez ajude a explicar o fato de que os estudantes não se engajem ao realizar as atividades escritas.

Na sequência de “*Suicídio Digital*” havia o texto explicativo “*A Guerra dos Mundos*” também escrito por Marcos Rohfe, para falar sobre o livro de mesmo nome, do escritor Herbert George Wells e “*Cidadão Kane*”, transcritos a seguir:

Texto III

A GUERRA DOS MUNDOS

Marcos Rohfe

Em 1898, o escritor inglês H. G. Wells publicou o livro de ficção científica *A Guerra dos Mundos*. O livro narra uma invasão marciana na Terra e já teve várias adaptações. Uma das mais famosas é o filme estadunidense de 2005, com o ator Tom Cruise.

Em 1938, quarenta anos depois da publicação do livro, o americano Orson Welles dirigiu e narrou uma adaptação da obra em uma rádio americana. A narração que ele fez é considerada impressionante até hoje. Mas, o que seria apenas mais um programa de rádio, tornou-se um pesadelo para muitos ouvintes.

Várias pessoas que sintonizaram a rádio no meio da transmissão e perderam o início, que explicava do que se tratava, acreditaram que, realmente, a Terra estava sendo invadida. Isso provocou pânico em algumas regiões, com pessoas saindo às ruas amedrontadas, sem saber o que fazer.

O programa foi elaborado como um típico programa de rádio musical com boletins noticiosos. No entanto, durante os boletins é que as informações referentes à invasão dos extraterrestres eram narradas, criando uma impressão de tratar-se de notícia real.

O formato de boletim de notícias foi duramente criticado pela mídia da época, porque criava a ilusão de que o fato realmente estava ocorrendo. Na época, ainda não existia televisão e, muito menos, internet. Isso fez com que Orson Welles tivesse que ir a público explicar o que havia ocorrido.

A obra de H. G. Wells está em domínio público desde 2017, o que significa que seus livros podem ser reproduzidos, reeditados, copiados, relançados e mesmo sofrerem alterações sem necessidade de autorização prévia. Vale a pena conhecer obras como *A Máquina do Tempo* (1895), *A Ilha do Dr. Moreau* (1896), *O Homem Invisível* (1897), além, é claro, da *Guerra dos Mundos* (1898).

Texto do Caderno do Professor, 8a série, Vol.3. Cedido pelo autor para uso neste material.

(COPED/SEDUC, 2022e, p.63-64)

Texto IV

CIDADÃO KANE

Marcos Rohfe

Cidadão Kane é o título de um filme norte-americano lançado em 1941, considerado por muitos críticos como um dos melhores, senão o melhor filme já produzido (está no topo da lista de muitos críticos de cinema).

Após sua polêmica transmissão de rádio de A Guerra dos Mundos, em 1938, que provocou uma ampla discussão nos Estados Unidos devido ao pânico e as controvérsias que gerou, Orson Wells ficou muito conhecido e, devido a fama e prestígio alcançados, conseguiu assinar contrato com um grande estúdio hollywoodiano, podendo assim desenvolver o filme Cidadão Kane com sua própria equipe.

A história examina a vida e legado de Charles Foster Kane, uma personagem interpretada por Orson Welles, que também escreveu e dirigiu o filme. Essa personagem foi criada por Welles com base na vida do magnata da imprensa Willian Randolph Hearst, famoso por usar o poder de seus jornais para tentar manipular a opinião pública, trazendo apoio às suas iniciativas políticas. Indignado com a obra, durante seu lançamento, Hearst proibiu que seus jornais fizessem qualquer alusão ao filme.

Embora não tenha sido um grande sucesso na época, o filme foi se consolidando como um grande *Cult* no cinema.

Cedido pelo autor para uso neste material.

(COPED/SEDUC, 2022e, p.63-64)

No entanto, não eram apresentados no caderno, trechos do livro *A guerra dos Mundos* de H.G.Wells, ou maiores informações sobre o filme *Cidadão Kane*, uma vez que o objetivo da atividade era que o tema do uso da tecnologia no mundo contemporâneo fosse discutido pelos estudantes, dessa forma, as questões foram organizadas em torno do conceito de fake news e compartilhamento de notícias falsas.

O último exemplo utilizado nas situações de pesquisa foi o fragmento do livro *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne, apresentado na Sequência de aprendizagem 1, do 4º bimestre:

Texto I

Primeira Parte

O HOMEM DAS ÁGUAS

Capítulo 1

O ano de 1866 foi assinalado por um acontecimento estranho. Havia já algum tempo que vários navios vinham encontrando nos mares “uma coisa enorme”, um objeto comprido, em forma de fuso, às vezes rodeado por uma espécie de fosforescência, muito mais corpulento e rápido do que uma baleia. [...] Na época em que esses acontecimentos ocorreram, regressava eu de uma expedição científica nas inóspitas terras do Nebraska, nos Estados Unidos. À minha chegada, várias pessoas deram-me a honra de me consultar sobre o fenômeno, em vista de uma obra que eu publicara na França, intitulada “Os Mistérios dos Grandes Fundos Submarinos”. O acontecimento passara a preocupar várias camadas da população americana, e os Estados Unidos foram o primeiro país a adotar medidas enérgicas, em nível de governo, para esclarecer o mistério. A fragata “Abraham Lincoln”, moderna e muito rápida, recebeu ordens para se fazer ao mar o mais depressa possível, com esse objetivo. [...] Três horas antes da “Abraham Lincoln” deixar o cais do Brooklyn, recebi uma carta do Secretário da Marinha J.B. Hobson, que em nome de seu governo, convidava-me para representar a França participando daquela expedição. [...]

Subimos a bordo e um dos marinheiros conduziu-nos ao tombadilho. [...] Fui levado à presença de um oficial de aspecto agradável, que me estendeu a mão:

- Sr. Pierre Aronnax? - perguntou-me.
- O próprio - respondi. - O Comandante Farragut?
- Em pessoa. Seja bem-vindo, Sr. Professor.

Após os cumprimentos de praxe, deixei o capitão entregue ao seu trabalho e me encaminhei para a cabina que me estava reservada. A 20 de julho, atravessamos o Trópico de Capricórnio, a fragata rumou para oeste, entrou nos mares centrais do Pacífico e dirigiu-se para os mares da China. [...] E nada! Nada que se parecesse com um narval gigantesco, com uma ilha submersa, com o casco de um navio afundado, com um escolho móvel ou com algo de sobrenatural. No dia 5 de novembro, [...] a noite aproximava-se. Acabavam de soar oito horas. [...] O mar ondulava calmo sob a quilha do navio.

De repente, no meio do silêncio geral, ouviu-se uma voz. Era Ned Land quem gritava:

- Alerta! Vejo o monstro! Dirige-se para nós.

Àquele brado, toda a tripulação se precipitou para o arpoador. A escuridão era total e [...] não era um simples fenômeno de fosforescência. Não havia engano. Do monstro, submerso a alguns metros da superfície, emanava aquele brilho intenso e inexplicável, mencionado em vários relatos de capitães que o tinham visto. O comandante havia mandado parar a fragata. [...] Todos a bordo não podíamos nem respirar. A estupefação, mais do que o medo, mantinha-nos mudos e imóveis. O animal ultrapassava-nos com a maior facilidade. Deu uma volta à fragata, que navegava a quatorze nós e a envolveu com a sua claridade elétrica como se fosse uma poeira luminosa. Depois afastou-se duas ou três milhas, deixando um rasto fosforescente comparável aos turbilhões de vapor que lança a locomotiva de um expresso. De repente, dos obscuros limites do horizonte onde se encontrava, o monstro avançou para a “Abraham Lincoln” com aterradora velocidade, parou bem próximo de nós e se apagou mergulhando nos abismos profundos. O seu brilho não sofreu um desaparecimento gradual, mas repentino, como se a fonte do seu brilhante eflúvio se tivesse cerrado. Depois reapareceu do outro lado da fragata, rodeando-a ou passando-lhe por baixo do casco. Apesar de acompanhar cada movimento, não pudemos ver a sua manobra. Entretanto, eu me surpreendia com os movimentos da fragata. Ela fugia em vez de atacar. Era perseguida em vez de perseguir. [...] O narval parecia estar imóvel, talvez fatigado, deixando-se vogar ao sabor das ondas. Era uma oportunidade que o Comandante Farragut resolveu aproveitar. Deu as suas ordens.

De repente, ele estendeu o braço com toda a força e um arpão foi lançado. Ouvi o choque sonoro da arma, que parecia ter-se embatido num corpo duro. O foco elétrico apagou-se subitamente e duas enormes trombas de água abateram-se sobre a coberta da fragata, deslizando como uma torrente, de proa à popa, derrubando os marinheiros e quebrando os mastros. Deu-se um embate terrível.

Pego de surpresa, não consegui me segurar e fui lançado por cima da amurada. Caí ao mar. [...] O mergulho na água não me fez perder o controle de minhas ações. [...] Descortinei uma massa negra que desaparecia para leste e cujos focos de luz se desvaneciam no horizonte. Era a fragata e eu me senti perdido. Com braçadas desesperadas nadei na direção dela, gritando por socorro. As minhas roupas me atrapalhavam, colando-se ao meu corpo e me impedindo os movimentos. Afogava-me.

Sufocava. Minha boca se enchia de água. Debatia-me, arrastado para o abismo. Já me desesperava de fazer mais qualquer esforço, quando me senti agarrado por uma mão vigorosa que me levou de volta à tona.

- Se o senhor fizer o favor de se apoiar no meu ombro, nadará muito mais à vontade. Reconheci a voz de meu fiel criado e me agarrei ao braço dele.

- O choque o lançou ao mar ao mesmo tempo que a mim? - perguntei.

- De maneira nenhuma. Mas uma vez que estou ao serviço do senhor, tinha de segui-lo. O valente rapaz achava isso natural.

- E a fragata?

- Acho que o senhor não pode contar com ela. No momento em que me atirei ao mar, ouvi os homens gritando que a hélice e o leme haviam se quebrado.

- Partiram-se?

- Sim. Foi o dente do monstro. Penso que foi a única avaria sofrida pela fragata. Mas, infelizmente para nós, ela não ficou em condições de se governar.

- Então, estamos perdidos!

- Talvez - respondeu-me Conselho, tranquilamente. - No entanto, ainda temos algumas horas à nossa frente e durante esse tempo muita coisa pode acontecer.

O imperturbável sangue-frio dele animou-me um pouco. [...] A colisão entre a fragata e o cetáceo tinha ocorrido por volta das onze horas da noite. Tínhamos, portanto, ainda oito horas até o nascer do sol. [...] Conselho foi obrigado a sustentar-me e passou a ser o único responsável pelo nosso salvamento.

Mas não demorou muito para que eu notasse o seu cansaço e concluísse que ele não poderia aguentar aquela situação por mais tempo.

- Deixe-me! - Falei-lhe.

- Abandonar o senhor? Nunca farei isso - afirmou. - Na verdade, espero afogar-me primeiro do que o senhor!

[...] Suspendemos os movimentos e nos pusemos à escuta. [...] Naquele momento, aos últimos raios da lua que desaparecia no horizonte, distingi um rosto que não era o do meu criado.

- Ned! - exclamei.

- Em pessoa, professor.

- Você também foi atirado ao mar?

- Fui. Mas tive mais sorte do que o senhor, porque quase imediatamente encontrei um escolho flutuante e me agarrei nele.

- Um escolho?

- Ou, para dizer melhor, agarrei-me ao nosso narval.

- Ao monstro?

- Nele mesmo. Agora sei por que o meu arpão não conseguiu furar-lhe a pele.

É que este animal, Sr. Aronnax, é feito de chapa de aço. Subi de imediato ao ponto mais elevado do objeto semi submerso que nos servia de refúgio. Bati-lhe com o pé. Tratava-se evidentemente de um corpo duro, impenetrável, e não da substância mole característica dos mamíferos marinhos.

O dorso escuro que nos suportava era liso e polido. Ao ser tocado, produzia um som metálico. Não podia haver mais dúvida. O animal, o monstro, o fenômeno que tinha intrigado todo o mundo científico, agitado e transtornado a imaginação dos marinheiros dos dois hemisférios, era algo ainda mais espantoso, porque tinha sido feito pela mão do homem. A descoberta da existência do ser mais fabuloso e mais mitológico, não teria surpreendido mais a minha inteligência.

Que venha do Criador tudo o que é prodigioso, espera-se. Mas encontrar de repente, diante dos nossos olhos, o impossível realizado misteriosamente pelo homem, confunde as ideias. E, no entanto, era verdade. Encontrávamos-nos estendidos sobre o dorso de uma espécie de submarino, com a forma, tanto quanto pude perceber, de um imenso peixe. [...] Era, pois, urgente que nos comunicássemos com quem quer que estivesse no interior daquela máquina. Procurei uma abertura na superfície, mas as linhas das cavilhas, solidamente achatadas na junção das folhas, eram contínuas e uniformes. [...]

Preparava-me para proceder a um exame atento do casco, que formava na parte superior uma espécie de plataforma horizontal, quando o senti submergindo.

- Com mil diabos! - gritou Ned Land, batendo com o pé no casco.

- Abram, seus marinheiros pouco hospitaleiros! Porém era difícil que o ouvissem no meio dos ruídos produzidos pelo barulho da hélice. [...] De repente, ouvimos o som de manuseamento de ferros no interior do barco. Abriu-se uma chapa e surgiu um homem que desapareceu imediatamente, assim que nos viu. Instantes depois, apareceram oito robustos marinheiros, com os rostos cobertos, que nos levaram para o interior da sua formidável máquina. [...]

Tradução livre (da versão em espanhol) realizada por Mary Jacomine e cedida pela autora para uso neste material. VERNE, Júlio. *Veinte mil leguas de viaje submarino*. Disponível em: <https://cutt.ly/LPzJj8b>. Acesso em: 17 fev. 2022. (adaptada))

(COPED/SEDUC, 2022e, p.63-64)

O excerto apresentado é identificado como sendo especificamente o capítulo 1, “*O Homem das águas*”, do livro *Vinte Mil Léguas Submarinas*, porém, trata-se na verdade, de uma versão adaptada com 19 trechos retirados, conforme a própria equipe da COPED afirma no caderno do professor:

Nesta SA 1 do 4º bimestre, será uma ótima oportunidade de levar aos estudantes, por meio do imaginário literário, um primeiro contato com o autor Júlio Verne. Além da articulação dialógica entre habilidades da área, do componente, tema, questão norteadora, gêneros que tratam de ficção científica e aqueles próprios para divulgação científica, selecionamos e adaptados fragmentos dos capítulos 1 a 7, com o intuito de que a 1ª série do Ensino Médio leia a obra “*Vinte Mil Léguas Submarinas*” e de forma lúdica e prazerosa desenvolva o estudo deste clássico literário considerado um misto de ficção e realidade, aventura e ciência. (COPED/SEDUC, 2022e, p.64)

As atividades relativas a este fragmento, no entanto, se voltavam para a identificação dos elementos da narrativa:

Sobre o Texto I e os elementos da narrativa

4. Pesquise e em grupo faça um levantamento sobre os tópicos a seguir.
 - a) Que tipo de narrativa e gênero podem ser caracterizadas na obra “Vinte Mil Léguas Submarinas”?
 - b) Qual é o foco narrativo e tipo de narrador da obra de Júlio Verne? Justifique a sua resposta, transcrevendo com elementos do texto:
 - c) Em que tempo cronológico se passa a história?
 - d) Qual é o espaço físico que se passa a narrativa?
 - e) Descreva o enredo da obra.
 - f) Cite as personagens principais que aparecem nos capítulos do romance.
5. O que era o “narval” citado pelos tripulantes da “Abraham Lincoln”? Pesquise em dicionários impressos ou on-line o significado do termo. Sugestão: referencie o local pesquisado.
6. Transcreva com elementos retirados da obra o clímax do capítulo.
7. Ned Land, o arpoador da tripulação, também atirado da navegação ao mar, encontrava-se na mesma situação que Aronnax e Conselho, nadando para tentar sobreviver. Qual fato ocorreu, salvando-o de um afogamento?
8. No desfecho da narrativa, qual foi a surpresa inesperada que semi-submergiu no lugar do narval, refugiando os marinheiros? Eles conheciam uma máquina como aquela? Comente e transcreva as descrições dessa navegação presentes no texto. (COPED/SEDUC, 2022e, p.65)

Esses protocolos de leitura faziam com que os estudantes se questionassem sobre o gênero e elementos da narrativa (foco e tipo de narrador, tempo, espaço, enredo, personagens etc.), atividades que exigiam apenas a localização de informações no texto.

Tais propostas de atividades didáticas sempre são construídas em torno da estrutura e composição dos gêneros ou para questões linguísticas, a partir de alguns conceitos escolhidos pela equipe técnica da COPED para o trabalho com os textos. O que é preciso refletir é a maneira como essas práticas podem de fato gerar aprendizagens em relação ao ato de ler, quando não promovem espaço para a compreensão e apropriação dos sentidos dos escritos lidos pelos estudantes.

No que concerne às práticas de leitura a partir do uso dos dois materiais didáticos, ***Aprender Sempre e Currículo em Ação***, há que se destacar que os textos selecionados para atividades são, na maioria das vezes, apresentados em recortes e com marcas de edição, o que não ocorre apenas pela extensão de alguns gêneros (às vezes impossíveis de serem inseridos integralmente nos cadernos), mas principalmente para que possam se moldar às prescrições: competências, habilidades, objetos do conhecimento, objetivos da aula etc., escolhidos pelos técnicos organizadores da COPED/SEDUC.

Nesse sentido, compreendo que algumas dessas edições são feitas de maneira arbitrária, pois retiram expressões que prejudicam a profundidade e unidade de sentido do texto, mesmo quando estes já estão fragmentados enquanto obra integral. Esse processo de fragmentação se estende também para uma ausência de qualquer linearidade ou perspectiva de continuidade dos conteúdos e conceitos, até porque estes deixam de ser enfatizados nos documentos curriculares após a aprovação da Nova BNCC e Reforma do ensino médio. Em relação aos textos da esfera literária, por exemplo, podemos notar que no ensino por competências, não há a obrigatoriedade de seguir qualquer cronologia em relação a escolas ou movimentos literários, nem mesmo qualquer aprofundamento ou contextualização deles.

Assim, nesses materiais há um trabalho organizado a partir de uma rotatividade de conceitos, temas, contextos discursivos etc., concepção que foi apresentada como inovação no ensino paulista da última década por romper com o argumento ainda muito defendido na educação de que o fracasso escolar é fruto do ensino tradicional. Na prática, porém, esse modo de disposição didática acaba por conferir certa superficialidade ao ensino e trabalho com os textos.

Tais organizações se coadunam bem com o ensino por competências, quando tem como público-alvo (estudantes e professores), que devem desenvolver-se como sujeitos flexíveis e plenamente adaptáveis a todas as demandas propostas, em uma atitude de submissão frente a essas determinações. Entretanto, esses ordenamentos podem tornar conflituoso os processos de apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e de ensino para o professor. Em relação às práticas de leitura e de acordo com o que explica Bakhtin (2016), podem dificultar aos estudantes assumirem uma posição ativa e responsiva diante do enunciado, uma vez que a compreensão dos gêneros discursivos, nessa dinâmica, não é plena.

Outra característica importante dos cadernos se dá em relação a seleção de textos para compor as atividades, em que se notam alguns escritos ou fragmentos de autores conhecidos, reproduzidos a partir de suportes ou fontes de circulação real na sociedade, mas também outros que foram produzidos pela COPED/SEDUC somente para os materiais.

O caderno do *Aprender Sempre* para o 1º e 2º bimestre, trouxe, por exemplo, a reprodução de 22 textos ou fragmentos para ancorar o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo 15 textos de circulação real e 7 fictícios. Esses textos imitam gêneros discursivos diversos e são legendados com a expressão “elaborado pela equipe pedagógica para fins didáticos”, demonstrando um distanciamento com a realidade e com a vida.

Já o caderno *Currículo em Ação* apresentou no 1º semestre, 32 gêneros textuais, dentre os quais 18 são originais e 14 são criações de técnicos da Secretaria. Os escritos compostos estritamente para o material trazem a legenda “Texto cedido pelo autor para uso neste material”, como se tivessem sido autorizados para reprodução, mas são na verdade encomendados para corresponderem às habilidades e objetos do conhecimento escolhidos pelos organizadores. Para os cadernos da 1ª série do Ensino Médio, as produções de Marcos Rohfe (Marcos Rodrigues Ferreira), Mary Jacomine e Mara Lúcia David, são constantes, os quais produzem textos literários, explicativos, montagem de imagens, adaptações etc. Em cadernos das demais séries aparecem também outros autores, além recorrência de textos que são produzidos por profissionais das diretorias de ensino e até mesmo por estudantes da rede em parceria com a SEDUC/ COPED e inseridos no material para análise.

Essas produções parecem gerar menos custo para o estado, porém, devemos questionar o quão problemático pode ser a fabricação de textos simulados, em grande quantidade inclusive, para a aprendizagem das práticas de leitura pelos estudantes, uma vez que nestes textos quem fala (escreve) já o faz atravessado por forças centralizadoras, o que não contribui para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo, tão repetido nos discursos estratégicos desse sistema de ensino. Nesse ponto reflito também sobre o papel que eles exercem na aprendizagem dos estudantes enquanto gênero textual/discursivo: qual a função social deles? A que textos sociais eles respondem? Com que grupo de pessoas eles dialogam e se direcionam? Ao serem construídos exatamente para corresponderem as competências e habilidades escolhidas pelas equipes da COPED/SEDUC, esses textos já nascem como discursos estratégicos e sob a aparência de dialogarem com os estudantes, na verdade *dizem* para aqueles que prescrevem as ideologias dispostas nesses documentos educacionais.

Em relação à seleção de autores, além dos citados como conteudistas da Secretaria, há a ênfase sobre textos de escritores clássicos, principalmente Machado de Assis, José de Alencar, João do Rio e outros esporádicos, confirmando a prescrição da BNCC/ Currículo Paulista, de promover o trabalho com escritos canônicos. Entretanto, é importante considerar o uso que será dado a esses textos ou fragmentos os quais terão sempre que corresponder aos protocolos (competências, habilidades, objetos e objetivos do conhecimento), ainda que não tenham sido essas as intenções dos autores.

Também deve-se refletir sobre a complexidade para professores, por consequência para estudantes, de compreender e se apropriar desses protocolos e dispositivos que levam, segundo Ramos e Paranhos (2022, p.74) “a enunciados que expressam mais desempenhos e condutas do

que a articulação e mobilização complexa de conhecimentos [...] autoritarismo da técnica e dos métodos, com consequências brutais de desqualificação do trabalho pedagógico e da formação humana”.

Por fim, o uso de tais materiais didáticos opera como projeto político e, por isso, muitas vezes vai significar, contraditoriamente, prejuízo na aprendizagem e aumento daquilo que o contexto escolar coloca como **indisciplina** e pode promover o

desinteresse por parte do estudante, perturbações da ordem nas aulas, dificuldades de aprendizagem e no fracasso de muitos (a) estudantes, o que pode contribuir para excluí-los (a) da escola e para dificultar-lhes a possibilidade de empregos que venham a propiciar uma vida mais digna e satisfeita em sociedade. (MOREIRA, CANDAU, 2014, p.12).

Nesse contexto, considero ainda que a leitura como força digressiva, inventiva, por parte dos estudantes, na maioria das vezes não terá um lugar próprio, uma vez que, como argumenta Ball (2002), as estratégias e fabricações organizacionais necessitam “excluir outras coisas que não se adequem ao que se pretende que seja representado ou excluído” (BALL, 2002, p.16). Além disso, parece haver nessas dinâmicas todo um processo de fragmentação, não só dos textos e aprendizagens, mas das relações escolares, reduzidas ao ensino por competências, habilidades e todos os seus paramentos.

4.2 O cotidiano que se *inventa*: táticas, apropriações e maneiras de fazer

Descrevo, a partir dessa parte do trabalho, algumas das *artes de fazer*, práticas disseminadas nas salas de aula, táticas e comportamentos subversivos, que se apresentam como operações e apropriações do espaço, do tempo, dos materiais didáticos e das interações de linguagem e instauram “um presente relativo a um momento e a um lugar, e estabelecem um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações” (CERTEAU, 1990, p.40).

Nesta tese, os documentos e dados pretendem retratar as operações dos sujeitos nas situações específicas em que se deram, que é a própria condição de sua compreensão. Ressalto, porém, que conforme argumenta Certeau (1998):

Não basta descrever lances, golpes ou truques singulares. Para pensá-los, deve-se supor que a essas maneiras de fazer correspondem procedimentos em número finito (a invenção nunca é ilimitada e, como as “improvisações” no piano ou na guitarra, supõe o conhecimento e a aplicação de códigos) e que implicam uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias” (CERTEAU, 1998, p.83).

Dessa forma, as observações construídas durante a coleta de dados tinha o objetivo de perceber a lógica de algumas dessas maneiras de fazer, principalmente no contexto das salas de aula, em relação às práticas de leitura organizadas conforme os materiais didáticos, os quais propõem, por exemplo, atividades com verbos imperativos: *leia, transcreva, analise etc*, funcionando na maioria das vezes como uma encenação do ato de ler. As práticas organizadas conforme competências e habilidades muitas vezes não conseguem criar espaços para as apropriações dos estudantes. Porém, fora do espaço da folha impressa em que o texto se prende, há toda uma série de criações de sentidos e de fazeres próprios da vida cotidiana, os quais podem estar ligados aos textos, ou não.

Assim, para além das práticas de leitura, esta parte do trabalho tenta descrever algumas observações acerca das táticas e maneiras de fazer que compõem as salas de aula, ações, comportamentos, diálogos, brincadeiras, subversões, tudo aquilo que funciona como pano de fundo para as prescrições dos documentos orientadores e balizadores pedagógicos, tudo o que acontece “enquanto se lê os textos”, como uma “proliferação de invenções em espaços circunscritos” (GIARD, 2013, p.19).

A descrição desses dados é feita, então, a partir do estranhamento das práticas das quais também participei, como um *praticante pedestre*, ou seja, o olhar não é o de um voyeur que observa a distância. Outro ponto é que essas táticas e movimentos subversivos são dispersos e difíceis de serem captados. Assim, neste texto, seus indícios aparecem em algumas atitudes dos estudantes e em seus relatos, nas formas narrativas com as quais eles contam fragmentos das suas fabricações, discursos que trazem as marcas de uso e de operações que se deram em situações específicas, conforme o pensado por Certeau (1998, p.82) enquanto ato de palavra que não pode separar-se da circunstância e que também é explicado por Vidal (2019):

O ato de enunciar supõe [...] a efetuação de um sistema linguístico por um falar que atualiza as suas possibilidades; uma apropriação da língua pelo locutor que fala; a implantação de um interlocutor, o contrato com alguém; e a instauração de um presente, presença de um sujeito no mundo[...]. No vocabulário certeuniano é o desferimento de um golpe, o resultado de uma astúcia. (VIDAL, 2019, p.11).

Os dados foram construídos, então, a partir da observação dos comportamentos desses estudantes, pelas transcrições dos áudios em que aparecem interações durante as aulas, e por algumas atividades escritas. Quanto à condução das práticas de leitura, em alguns momentos os alunos liam os textos em silêncio, em outros momentos acompanhavam pela apostila, a proferição do texto realizada pela professora. A leitura assim organizada tinha como objetivo captar a espontaneidade dos sentidos e impressões sobre os textos.

A descrição desses dados não retrata perfis típicos próprios de cada estudante, apenas perspectivas diversas (que se entrecruzam) para se compreender o cotidiano escolar e o que é feito das práticas de leitura durante as aulas de língua portuguesa.

Na E.E. Prof. Altino Arantes as aulas começam às 7h para o período da manhã. Quinze minutos antes, o diretor já se encontra no espaço do pátio que dá para o portão de entrada, recepcionando os alunos e orientando que eles devem entrar nas classes rapidamente a partir do toque do primeiro sinal, de forma que quando os professores chegam, cerca de três minutos depois, os alunos já estão instalados em suas carteiras. Nem todos, é verdade! No período que sucedeu a Pandemia da COVID19, um pouco da rigidez e respeito ao tempo escolar foi perdido. Passamos a conviver com atrasos cada vez mais longos e sem justificativa de estudantes que chegam 7h10, 7h20, 7h30... por outro lado, em qualquer horário, alguns podem simplesmente telefonar aos pais para irem embora sem motivo aparente, principalmente quando consideram que uma aula não está agradável.

Após o início das aulas, “a inspeção funciona constantemente. O olhar está alerta em toda a parte” (FOUCAULT, 1999, p.162). Assim, no período da manhã, diariamente o diretor passa pelas salas observando e verificando se as aulas estão correndo bem, movimento que os professores em geral gostam por se sentirem apoiados com relação a disciplina dos alunos em classe.

Nessa escola, as portas das salas fecham por dentro, de forma que nesses momentos de inspeção, o diretor pode bater ou diretamente abrir a porta com a chave, surpreendendo estudantes e professores. A experiência da Covid19, no entanto, fez com que se criasse o hábito de deixar as salas sempre abertas.

Fechar as portas, porém, não evita a vigilância, uma vez que as salas são monitoradas por câmeras em alta resolução, fazendo deste um “espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados” (FOUCAULT, 1999, p.163), ou pelo menos assim se pretendia que fosse, pois no dia a dia, há toda uma disseminação de práticas que ignoram a presença desses dispositivos, incluindo a descoberta de pontos cegos já mapeados pelos estudantes para fugir da filmagem. Não que alguns agentes deixem de utilizá-los como mecanismo disciplinar, como nos dias de

reunião da direção com a supervisora de ensino responsável pela escola, em que as aulas podem ser acompanhadas pela câmera, a exemplo de uma mensagem postada no grupo de professores no dia 27 de setembro de 2022, que alertava:

Coordenadora

Pessoal, o acompanhamento da supervisão está sendo feito através das câmeras, ok? (12:12)

A aula acaba 12h35 e já tem sala que não está fazendo nada. (12:13)

Nas salas, os estudantes devem sentar-se no lugar destinado pelo mapa de sala, organização feita pelo professor representante da turma, em comum acordo com os demais. Este dispositivo funciona para fazer deste “um espaço recortado, imóvel, fixado, em que cada qual se prende a seu lugar” (FOUCAULT, 1999, p.159). Na situação de pesquisa, eu era a professora representante da 1ª série B e o professor de matemática da 1ª série A. A seguir, o layout dos mapas de sala:

Imagem 27- Mapa de Sala da turma da 1ª série B

MAPA DE SALA- TURMA B					
PORTA		Mesa dos professores		JANELA	
1	2	3	4	5	6
Aaron	Jimmy	Phillip	Chad	Brad	Jack
Megam	Sthepany	Charlotte	Alfred	Emma	Ashley
Adam	Jonathan	Elinor	Melvin	Eddy	Dereck
		Calvin			Jane
Dylan					Normam

O mapa assim organizado tinha a intenção de criar um distanciamento entre alguns alunos para tentar promover com que estudassem, principalmente Jack, Aaron, Chad, Dylan, Calvin, Melvin, Dereck e Normam, porém, eles nunca permaneciam em seus lugares determinados e de alternativa à indisciplina, esse aparelho de controle se transformava em estopim de conflitos. No mês de agosto, um grupo de professoras tentou modificar a estratégia do mapa de sala, da disposição em fileiras para o semicírculo (mapa em U), conforme figura a seguir:

Imagem 28- Mapa de sala em formato de semicírculo da turma da 1ª série B

Dylan	Megam	Emma	Melvin	Sthepany	Jimmy	Charlotte	
Adam	TURMA B Mapa organizado em 23/08 Mesa dos professores						Joan (depois transferido)
Eddy							Chad
Doug (depois transferido)							Phillip
Jack							Dereck
Alfred							Elinor
Ashley							Norman
Brad							Jane
Calvin							Aaron

Esta disposição durou apenas uma semana, devido a revolta dos alunos que começaram a gritar para os colegas do outro lado da sala, visto que nesse formato a mobilidade fica reduzida. A coordenação então foi até a classe e deu a ordem para resgatar o antigo mapa, o qual permaneceu até o final do ano.

Na turma A, o mapa foi organizado no início do ano pelo professor Antônio. Quando da mudança para o formato em semicírculo, ele foi resistente por não concordar com o grupo de professoras e não fez a nova disposição das carteiras. Alguns estudantes que vieram depois como Dayse e Eliza, nunca foram inseridos oficialmente. Apresento então a versão original:

Imagem 29- Mapa de Sala da turma da 1ª série A

MAPA DE SALA- TURMA A					
PORTA	Mesa do professor				JANELA
1	2	3	4	5	6
Maxwell	Peter	Ethan	Mary	Mark	Willian
Madelyn	Cindy		Hilary	Brian	Justin
Gracie (Transferida)	Wendy	Leah	Elvis	Richard	Jonh
Alvin	Audrey			Alex	James
Max					

A estratégia do mapa de sala não é bem aceita entre os estudantes, principalmente do ensino médio, mas continua sendo aplicada porque com isso, espera-se que a “bagunça diminua”. Os alunos, então, a subvertem a partir de táticas específicas, como o argumento da necessidade de terem de sentar-se junto aos colegas por ter esquecido ou não possuir material didático para a aula, conforme a situação a seguir:

Quando cheguei a sala 1, da turma A, os alunos estavam fora de seu lugar do mapa e Wendy pediu para que continuassem sentados nos lugares de escolha:

Wendy- Professora, deixa a gente ficar sentado assim?

Eu fico em silêncio olhando a turma...

Wendy- Se a gente conversar, você manda voltar, confia...

Peter- Se a gente voltar, todo mundo vai começar a gritar para falar com os colegas.

Wendy- Confia professora...

Nesse momento entra o Diretor:

Diretor- Como está aqui?

Eu olho sem saber o que dizer...

Diretor- Faz tempo que você está aqui ou acabou de chegar?

Prof. Ana Estela- Acabei de entrar.

Diretor- Então vamos pessoal, cada um volta para o seu lugar, do jeito que está não vai render.

Os alunos começam a voltar para o mapa de sala.

Diretor- Quem estava aqui antes era a professora Aline? (uma professora nova...)

Vários estudantes responderam: Não, ela estava na sala do lado.

(Mas também não revelam o nome do professor anterior)

O diretor sai.

Início a aula e dou a comanda de atividades. Cerca de 10 minutos depois a organização oficial do mapa já estava desfeita e os alunos já tinham formado duplas e trios sob a justificativa de que não haviam trazido o material didático.

(TRANSCRIÇÃO 4)

No recreio, aos alunos das turmas menores (6º e 7º ano) é permitido sair cinco minutos antes, para compor a fila da merenda. Nesse momento, os demais estudantes se juntam nas portas e começa a dinâmica dessa hora do dia, em que a maioria se levanta e já se organiza, pois o sinal está próximo. Nesse período de 20 minutos, alguns se alimentam da comida enviada pela prefeitura, outros compram doces na cantina, atualmente em uma salinha com parede de vidro ao lado da cozinha. Nos dias de visita da supervisão e inspeção pela escola a cantina permanece fechada.

Durante os horários de aula, das 7h às 10h da manhã, das 10h20 ao 12h35, no entanto, a movimentação diminui, mas não cessa, uma vez que durante as aulas é permitido a saída de um aluno por vez de cada classe para ir ao banheiro e tomar água, o que no conjunto resulta em pelo menos 10 estudantes circulando a todo o tempo.

O Pátio é um cruzamento de fazeres, práticas, intenções. Nos bancos encostados às paredes das salas 3 e 4 costuma ficar o agente de organização escolar Sandro, o único homem, que geralmente é chamado para conversar e mediar conflitos com os adolescentes mais rebeldes. Também é o encarregado de organizar a distribuição dos livros e materiais didáticos. Nas mesas ao centro do pátio, as agentes Silvia e Cristina, em horários diferentes. Já nos bancos

próximos ao segundo pavilhão, composto de mais seis salas de aula, costumam ficar os contratados pelo Programa Banco do Povo, que nesse ano trabalhavam por um período de 4 horas, alguns ajudando na inspeção do pátio, outros nos processos de limpeza. Apesar de todas essas pessoas, é comum que alguns estudantes saiam para ir ao banheiro ou beber água, e se demorem para fora da sala de aula, pois se escondem atrás da biblioteca, ou escapam disfarçadamente para a quadra.

A ida ao banheiro possui as suas regras. Não é permitido a saída durante a 1ª aula (7h às 7h45), pois se entende que os estudantes acabaram de chegar e na 5ª aula (10h20 às 11h05), uma vez que acabaram de voltar do recreio. Essa regulação é problemática, porque sempre há alguém que está muito precisado de sair na 1ª aula, e outros que ignoram a regra e tentam convencer o professor a sair depois do recreio. Como Aaron, que pedia para sair em TODAS as aulas não permitidas durante o ano:

Aaron- Professora, deixa ir ali tomar um gole de água?

Prof. Ana Estela- Não.

Aaron- Por favor, professora, deixa eu ir lá rapidinho.

Aaron- Deixa eu ir rapidinho professora. Se eu demorar você pode mandar eu assinar a suspensão.

Prof. Ana Estela- Não pode sair essa aula.

Aaron- Mas é rapidinho, eu tô avisando.

(TRANSCRIÇÃO 10)

Para muitos, sair para ir ao banheiro ou beber água vai muito além de necessidades físicas, é um passeio pela escola, como afirma Certeau (1998, p.183) “caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio.”. Aos estudantes da 1ª série A e B, ocupantes das salas ao final do corredor, o percurso até os dois bebedouros fazia passar pela sala de informática, sempre cheia de colegas, bem como pelas salas 3 (da 2ª série A) e 4 (3ª série A). Assim, era comum que Jack, Aaron, Dylan, Ethan, Peter, Elvis, entre outros, fizessem disso um momento para chamar os amigos das outras turmas, cumprimentar ou interromper os outros professores, sempre uma festa barulhenta. Outro hábito é que casais de namorados ou grupos de amigos de várias salas combinem por mensagem de celular, de sair ao mesmo tempo para se “cruzar espontaneamente” no pátio.

Nessas várias possibilidades de ganho, muitas vezes o que é visto e ouvido no pátio modifica os acontecimentos dentro da sala de aula: novidades, fofocas, brigas que aconteceram, “achados e perdidos”:

Jack retorna do banheiro

Phillip- Ah lá, já roubou um caderno nos achados e perdidos.

Vários alunos dão risada.

Aaron- Esses dias tinha até uma bolsa lá, mano!!!

Dereck- Roubou mesmo moço, olha só, vai arrancar tudo as folhas.

Jack arranca folhas do caderno que trouxe lá de fora.

Dereck- Faz um desenho aí e chama, mano.

Melvin- Deve ter roubado esse caderno... tenho absoluta certeza.

Aaron- Ah, está nos achados e perdidos...

Phillip- Não quer nem deixar rastro.

Jack continua rasgando o caderno.

Jack- É por isso que o cara deixa nos achados e perdidos, ele acabou com as matérias...

Jack faz barulho rasgando as folhas do caderno.

Jack- Tem esses adesivos aqui...

Stephany- Dá aqui...

Vários alunos continuaram prestando atenção nessa cena até que chamo atenção da turma.

(TRANSCRIÇÃO 11)

Na cena acima, Jack volta do banheiro e traz um caderno que encontrou no *Achados e perdidos*. Essa caixa de papelão grande fica encostada na parede no alto da escada, no cruzamento de quem desce para o pátio vindo da área dos banheiros e quem sobe a rampa. Objetos perdidos ou esquecidos são levados para lá. No entanto, esse espaço passou a ser depósito para alunos que não querem levar e trazer as mochilas todos os dias, portanto, deixam lá para pegar no dia seguinte. Além disso, funciona (por ação de alguns alunos) também como descarte de itens velhos, que foi o caso acima, em que Jack pensou ter achado um material com folhas de uso sobrando, que podia ser usado para desenhar, fazer aviões de papel etc., o que não aconteceu, restando apenas de interessante, uma página com adesivos. Essa cena aconteceu durante a leitura e atividades do texto “*Descarte incorreto de máscaras*” e demonstra também as interferências que podem ocorrer em sala de aula.

Essas descrições mostram as maneiras pelas quais os estudantes se apropriam do espaço e do tempo escolar, através de trajetos e relações pessoais, modo pelo qual também fazem da escola um lugar de reconhecimento. Um cruzamento de percursos individuais num espaço de coletividade em que nem sempre os contratos sociais impostos são cumpridos (submissão) e em que se formulam contratos implícitos (transgressão).

Apresento a seguir as categorias: práticas de sobrevivência, práticas de resistência e práticas de sentido, as quais descrevem as artes de fazer e as táticas dos participantes da pesquisa, e se caracterizam como três pontos de vista sobre as mesmas situações de investigação, em que procurei observar alguns aspectos da lógica cotidiana das salas de aula,

pelo recorte do trabalho com a leitura durante as aulas de língua portuguesa, em uma escola pública do estado de São Paulo.

4.2.1. Práticas de sobrevivência

As práticas aqui classificadas como táticas de sobrevivência, primeiramente se relacionam com processos de aprender na escola, em que a sensação de fracasso foi moldada ano após ano, a partir de exigências específicas de aprendizagens que os estudantes não conseguiram de alguma forma acompanhar. Como Charlot (2016), ao considerar essas questões, afirmou: “Depois de ler muito e saber muitas coisas, tenho que voltar a uma certa ingenuidade, para enfrentar as questões. Afinal de contas, por que o aluno não aprende, por que fracassa na escola? Ele não fracassa porque é filho de operário ou de camponês, mas porque ele não estuda” (CHARLOT, 2016, p.13).

Em algum momento, durante a história singular de cada um desses estudantes, em sua relação com o saber e com os processos de aprendizagem, eles deixaram de estudar e assumiram uma condição de fraqueza diante de forças desiguais, o que, no entanto, como vem sendo discutido nesta tese, também “depende da prática da escola, do que se oferece, das situações etc” (CHARLOT, 2016, p.14). Como não conseguem identificar as causas de suas dificuldades, o motivo pelo qual não compreendem o que lhes é proposto e o seu constante baixo desempenho, uma vez que a eles é impossível “uma visão globalizante” (CERTEAU, 1998, p.101) a esses só resta a astúcia.

Muitos desses são alunos invisíveis, que desistiram da escola e foram por ela esquecidos, apesar de toda a representação (recuperação das habilidades deficitárias etc.). Esses sujeitos aprendem a sobreviver a essas desigualdades nas salas de aula, mantendo apesar de tudo, o seu estatuto de estudante, o que envolve ter uma frequência razoável, a mínima nota azul (média 5) e não ter sua presença retirada da classe por comportamentos absurdamente inadequados. Assim, precisam cumprir as atividades, ainda que não as dominem, permanecerem resilientes, além de contar com uma rede de suportes de amigos e colegas em classe, que podem oferecer ajuda.

Para iniciar a descrição de práticas que se configuram como práticas ou *táticas de sobrevivência*, consideremos as dificuldades dos estudantes em sala de aula. *Ler é difícil, escrever é difícil*, dizem muitos deles no dia a dia das aulas de língua portuguesa. Essas

situações adversas também promovem comportamentos que buscam substituir o ler e escrever enquanto produção de sentidos por outras maneiras de agir, conforme o trecho transcrito a seguir:

[...]

Prof. Ana Estela- Elvis, não vai fazer nada?

Elvis - Estou copiando.

Prof. Ana Estela- Está copiando o quê, Elvis? Não é para copiar nada...

Elvis - Da apostila.

Prof. Ana Estela- Mas não é pra copiar é pra responder só, do jeito que vocês souberem...

(TRANSCRIÇÃO 1)

Elvis, assim como outros estudantes, usam o que chamam de “**copiar**”, para evitar a tarefa de ler e pensar sobre as atividades propostas nos materiais didáticos. O “copiar” se caracteriza nas salas de aula como duas fabricações táticas: o **transcrever** atividades de outros suportes (livro, apostila, lousa, celular) para a folha solta ou caderno, em que eles permanecem às vezes durante a aula inteira, em um movimento que nunca termina. E o **colar**, atividade de apropriação das produções textuais (respostas, explicações escritas) de outros colegas ou de páginas da internet.

Para problematizar esses movimentos, apresento a situação a seguir, que revela a *cópia* como tática de sobrevivência na sala de aula. Após a leitura do fragmento “*O Penteado*” do livro Dom Casmurro, escrito por Machado de Assis, os estudantes recebem a comanda de começarem a realizar as atividades. Nesse momento, forma-se o trio Alfred + Jack + Aaron, o que foi fomentado por Jack, com a intenção de copiar as respostas de Alfred, que já estava mais avançado nessa tarefa, enquanto passa também a ditar as respostas para Aaron e Dylan:

Aaron – O Tema 1?

Jack – “O TEXTO 1!!!”

[...]

Aaron - Qual é, parça? Fala a primeira aí pra mim! Eu estou no “é uma...”

Jack (falando um pouco exaltado) - “É Ooooo...”

Aaron (rindo) - “É o...”

Jack - “É o câncer”

Aaron - É o câncer?

Jack - É o câncer... ROMANCE!! (falando um pouco bravo)

Aaron – Não vai dar certo isso não.

Jack – “Romance entre Bentinho e Capitu.”

Aaron - O que?

Jack – “Bentinho e Capitu.”

Aaron (repetindo em voz alta) – BENTINHO e CA- PI- TU?

Jack - Na linha de baixo...

Aaron - É a dois?

Jack – “No texto 2...”

Aaron - Mas essa aqui é a resposta da 1?

Jack - É!!!! “No texto 2, o tema é a mulher que está doente.”

Aaron – Nesta?

Jack - Que está! Não nesta!!!

Aaron (rindo)- O Megam empresta a régua aí... só sai com a régua, olha o meu!!!

Aaron mostra a folha para os colegas e vários dão risada.

Aaron - Vai ficar assim bobo. Ow professora, tem problema se ficar meio torto?

Mais risadas e brincadeiras.

Jack - Ow professora, olha aqui... meio torto (mostrando a folha de Aaron)

Aaron permanece rindo à toa...

Jack (rindo e falando da professora) – Ela está querendo dar risada, olha lá a cara dela!!!

Prof. Ana Estela – Façam do jeito que vocês quiserem pessoal!

Aaron - Mas você vai descontar ponto?

Jack - Não vai não!!

Aaron – “Mulher que está”?

Jack – “Mulher que está sofrendo um tipo de câncer...”

Aaron - Borracha... essa borracha é mó boa.

E recomeçam a rir solto.

Aaron - É o que, cara? Que está sofrendo?

Jack - Que está sofrendo um tipo de câncer.

Aaron - Câncer!!! Cadê a caneta vermelha...

Aaron (olhando na folha de Jack) É vírgula? É vírgula ali?

(TRANSCRIÇÃO 6)

Inicialmente, Aaron estava copiando da folha de Jack, ou seja, olhava e escrevia, porém, começa a achar difícil também esta maneira de fazer e pede que o colega fale as respostas para ele, o que pode ser visto na expressão “*Qual é parça, fala a primeira aí pra mim! Eu estou no “é uma”,* sendo que *parça* é uma gíria, diminutivo de parceiro, companheiro.

Jack, por outro lado, começa a ditar as respostas também copiadas de Alfred, mas o faz de um jeito que confunde o colega, que tem de perguntar novamente para entender cada trecho. O foco dessa dinâmica, no entanto, não é a compreensão dos textos por esses alunos, mas uma representação como estudantes, de forma que eles não se apropriam realmente, nem dos textos propostos na apostila, nem do que estão lendo e transcrevendo. Uma grande brincadeira. Aaron inclusive demonstra estar preocupado em entregar a atividade e receber ponto. Observemos a transcrição de mais um trecho:

[...]

Aaron - Nossa, a 3 é grande né? Ow Alfred, vai até qual?

Alfred– Treze!

Aaron – Treze, professora? Oloco!!! Estou na 3 ainda, faltam 10!!!

Aaron – Mas tem que fazer todas? Professora, vamos fazer essa daqui só até a 10? Treze é muito professora, você não acha?!!

Prof. Ana Estela- Tem gente que já está acabando, você que está aí enrolando...

Aaron - Duvido que alguém está acabando.

Jack - O Alfred está na 9!!

Aaron (falando para Jack) – Vai, dita a palavra aí.

Jack – De-za-zo.

Aaron - É com s? com a?

Jack - É lógico.

Jack- Com Z.

Aaron - Aí oh, eu já tô na mesma que eles aí (apontando para Jimmy e Charlotte).

Jack - Com quem?

Aaron - Com o Jimmy e a Charlotte.

Jack- Está em qual, Charlotte?

Charlotte- Na b.

Aaron (falando para Jack) – Você só está adiantado porque está sentado com o Alfred, tá?! O Alfred é gente boa. Jack, tira foto aí do seu celular pra mim, cara?

(TRANSCRIÇÃO 6)

Na sequência, Aaron percebe que a lista de perguntas é muito longa e tenta barganhar comigo a redução da quantidade, demonstrando mais uma vez uma não preocupação com a compreensão dos textos, ao mesmo tempo, parece se sentir incapaz de alcançar os outros estudantes, momento em que para justificar-se, se compara aos colegas Jimmy e Charlotte, como na fala “*Aí oh, eu já tô na mesma que eles aí*”. Apresento a seguir a digitalização de um trecho das atividades entregues por esses alunos:

Imagem 30- Atividade de Alfred- Turma B

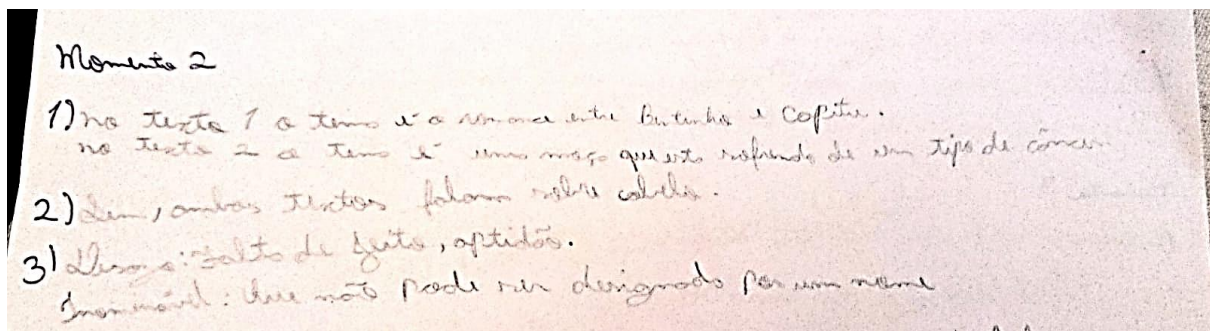


Imagem 31- Atividade de Jack- Turma B

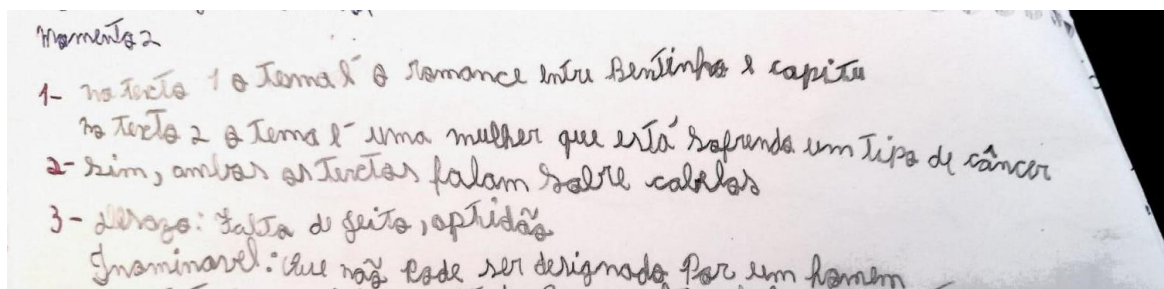
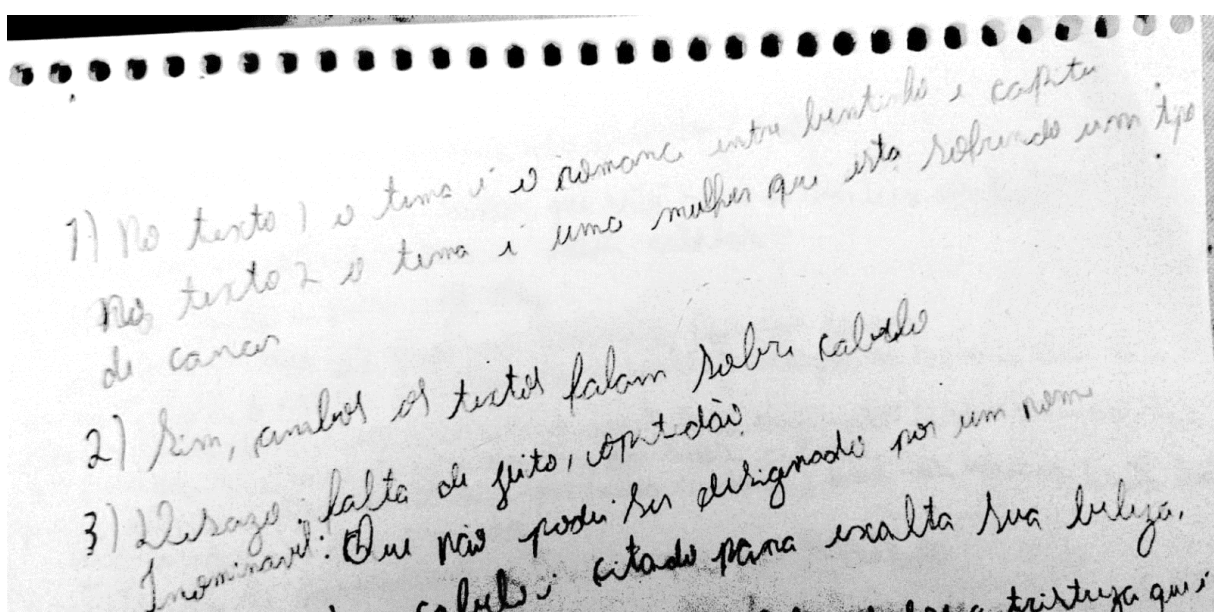


Imagem 32- Atividade de Aaron- Turma B



Nas imagens anteriores, é possível perceber que Jack modifica apenas uma palavra da atividade copiada de Alfred, quando troca “moça”, escrita por este, por “mulher”. É possível notar também a dificuldade de Aaron em escrever em uma folha lisa, o que pode se dar pela ausência de linhas na folha, ou porque nessa posição de não estudo, escrever se torna difícil, visto que na “página em branco: um espaço “próprio” circunscreve um lugar de produção para o sujeito [...] gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio” (CERTEAU, 1998, p.225).

Essa situação exemplifica uma dinâmica comum em sala de aula, que é a entrega de folhas de papel com escritos à mão, em que se tem a materialidade visual de produção, mas que não necessariamente indica uma atividade intelectual realizada a partir da compreensão de um texto, menos ainda o cumprimento das comandas indicadas nos materiais didáticos.

Para sobreviver na escola, é preciso “constantemente [...] jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” (CERTEAU, 1998, p.47), dessa forma, é comum que alguns estudantes procurem se aproximar de colegas que acreditam ter mais facilidade em realizar as atividades para copiar ou pedir auxílio, momento em que passam a usar os espaços da sala de aula como uma possibilidade de conseguir vantagens. Em outra cena, a dupla Aaron e Dylan “por acaso” se sentam atrás de Megam e Adam com a intenção de conseguir copiar as atividades:

Caminho para o outro lado da sala, onde estão sentados juntos Megam e Adam e atrás a dupla Aaron e Dylan...Quando me vê, Megam diz:

Megam (rindo e falando para Aaron) – Faz o seu negócio!!!

Aaron (surpreso) – Rapaz!!! ela estava até agora falando comigo, não é?

Megam – Mentira!!

Aaron - A professora chegou você tá aí...

Megam- Mentira!!! Ele que está pedindo ajuda.

Prof. Ana Estela (falando para Aaron) – Qual é a sua dúvida?

Megam- Ele nem leu o texto. Ele quer que eu passe as respostas.

Aaron - Aí Dylan...

Prof. Ana Estela (em tom de brincadeira) - É certo isso aí Aaron?

Risadas

(TRANSCRIÇÃO 6)

Na cena anterior, podemos observar a premissa de que “aquilo que se recebe é proporcional aquilo que se dá” (MAYOL, 2013, p.50), pois Aaron e Dylan tentam sobreviver à leitura e as atividades do fragmento do capítulo “*O penteado*” do livro *Dom Casmurro*, e para isso buscam apoio dos colegas Megam e Adam, os quais, em troca, procuram por um pouco de diversão e entretenimento, comportamento próprio da primeira dupla. No entanto, com a minha aproximação as regras mudam e Megam, em um movimento tático, dissimula seu comportamento para fingir que não estava conversando e brincando durante a aula, além de querer demonstrar afastamento dos colegas. Como Aaron a questiona, é denunciado por não ter nem lido o texto. Este ponto é importante, pois demonstra mais uma vez que as atividades entregues posteriormente não representam que houve compreensão (leitura) dos textos.

Assim, alguns estudantes vão sobrevivendo à imposição de ler. A cena a seguir ocorreu durante a realização das atividades do texto *Suicídio Digital*, de Marcos Rohfe, em que observo Leah (da turma A), lendo no celular e escrevendo na folha branca:

Prof. Ana Estela (falando para Leah) - Acabou? O papelzinho?

Leah- Não, tava fazendo esse.

Prof. Ana Estela - Era pra fazer primeiro o papel, mas que coisa...

Leah- Ah professoraaaaaaaa. É que esse aqui é grande professora.

Prof. Ana Estela - Mas porque você não quer fazer?

Leah- Não sei, porque eu não quero ler.

Prof. Ana Estela - Está copiando da internet também?

Leah (rindo)- Não!!!

Prof. Ana Estela - Sim!!!

Leah- Eiii professora, claro que não!!

Prof. Ana Estela - Eu acabei de ver.

Leah – Esse daqui é o negócio para ajudar.

Prof. Ana Estela - Ajudar o quê?

Leah- A responder direito.

Prof. Ana Estela - Ah, sério? Aí você vai copiar da internet, confiar em uma coisa que está na internet?

Leah- Não professora, não é copiar da internet.

Prof. Ana Estela - É o que então?

Leah- É só... assim, um pouco das palavras daqui, um pouco das minhas palavras.

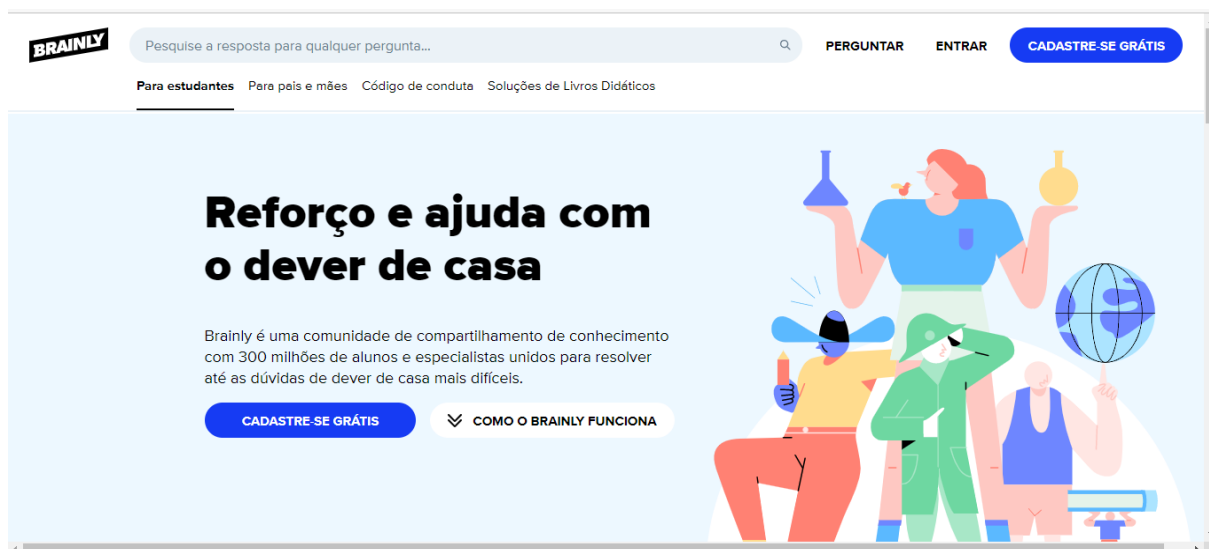
Prof. Ana Estela - Faça primeiro o papelzinho escrevendo o que você entendeu!

Leah- Tá bom.

(TRANSCRIÇÃO 14)

A aluna revela estar buscando auxílio em alguma página de internet, conforme suas próprias palavras: *“Esse daqui é o negócio para ajudar... a responder direito”* e ainda argumenta que isso não é uma simples cópia, *“É só... assim, um pouco das palavras daqui, um pouco das minhas palavras.”*, demonstrando todo um processo de fabricação tática, espécie de **costura de sentidos** em que se escreve combinando palavras de outro com as suas. Essas táticas são comuns em sala de aula, maneira de fazer em que os estudantes digitam as perguntas das apostilas no Google e leem respostas de outros estudantes em sites que oferecem auxílio, como por exemplo, a comunidade de compartilhamento de conhecimento *Brainly*, visualizada pela reprodução da imagem a seguir:

Imagem 33- Página inicial do site Brainly



(BRAINLY, 2023).

Este site se apresenta aos que acessam a página, geralmente estudantes do ensino fundamental II e médio, como um suporte para o aprendizado: “O Brainly te ajuda a aprender! Compartilhar educação é a nossa razão de existir.” (BRAINLY, 2023) e oferece ainda:

ORIENTAÇÃO ESPECIALIZADA

O Brainly é uma comunidade composta por estudantes especialistas, craques em matérias, e professores, todos prontos para te ajudar a expandir o seu conhecimento.

COMPREENSÃO PROFUNDA

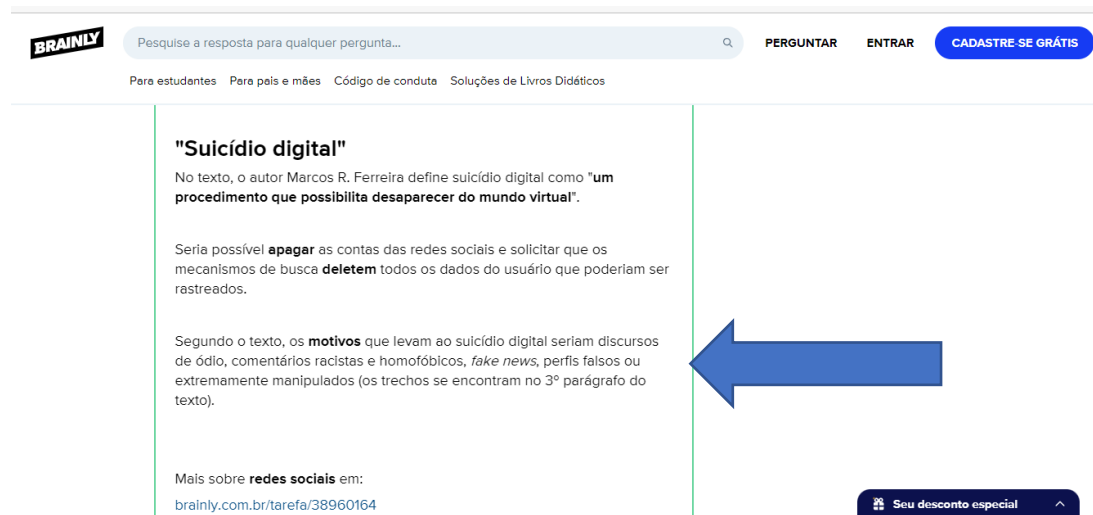
Quer você precise resolver um problema específico ou esteja tentando entender um assunto mais amplo, o Brainly conta com explicações claras e uma variedade de fontes para te ajudar.

EXPERIÊNCIA PERSONALIZADA

O Brainly fica de olho no seu progresso rumo ao sucesso, e você pode acompanhá-lo no seu painel e perfil. Assim, você pode definir metas e comemorar suas conquistas. (BRAINLY, 2023).

Quando peço que escrevam na filipeta de papel o que eles haviam compreendido do texto, Leah produz o seguinte comentário: “eu entendi ao ler esse texto que, as pessoas não se comunicam mais como antes, fazem **fake news** para atrair pessoas, usam a internet para fazer **homofobias**, **xingamentos racistas** e muitas brigas, muitas pessoas só ficam nesse mundo digital, causando o efeito “suicídio digital”. Alguns desses termos se aproximam de respostas postadas na plataforma Brainly, lembrando que Leah não queria ler o texto original:

Imagem 34- Página de pesquisa do site Brainly



(BRAINLY, 2023).

O fato dessa plataforma ser interativa, na qual os usuários podem fazer perguntas, responder a questões de outros usuários e votar em respostas úteis, atrai os estudantes, porém, isso não é feito como um suporte, de modo que muitos a utilizam realmente para driblar as atividades em sala de aula, transcrevendo explicitamente o que leem no site, ou fazendo isso de uma maneira disfarçada, como Leah explicita. Ao final da aula, a estudante infelizmente não entregou a folha com suas análises do texto.

O celular também é usado como uma forma de receber auxílio dos colegas, dispositivo que promove uma rede de disseminação de informações, trechos de textos, respostas, prints etc., que os estudantes podem enviar de um para outro, podem tirar fotos ou compartilhar em grupos secretos de WhatsApp. Na turma A, por exemplo, os diálogos dos estudantes na rotina das aulas fizeram perceber a existência de um grupo da turma, conforme reprodução a seguir:

Imagem 35- Foto do grupo de Whastapp organizado pelos estudantes da 1ª série A, para compartilhamento de respostas de atividades.



Essa **costura de sentidos**, ato de juntar diferentes partes para formar um todo, subverter palavras e textos, aparece também em outra situação, em que Jack (turma B), não havia realmente lido o trecho de *Dom Casmurro*, “*O penteado*” e nem o texto “*Cabelos e dor*” de Mary Jacomini, mas quer se garantir diante da minha pergunta e demonstrar domínio:

Prof. Ana Estela – E como está aqui? Está entendendo Jack?

Jack - Um pouco.

Prof. Ana Estela – O que você achou desse texto?

Jack - Achei legal que o Bentinho gosta da Capitu. Ajudou ela nas horas difíceis.

Prof. Ana Estela – Que horas difíceis?

Jack - Que caiu os cabelos, ué.

Alfred- Mas que cai os cabelos é no outro texto.

Jack (rindo com astúcia) - Ah é no outro? Esse aqui então eu...
Prof. Ana Estela (rindo) – Dureza hein...
(TRANSCRIÇÃO 6)

Instinto de sobrevivência, Jack mistura o sentido dos dois textos do qual provavelmente leu só o começo, ou se baseia apenas nos pedaços de detalhes escritos nas atividades de Alfred, de quem está copiando, utiliza assim da esperteza, para seguir em sala de aula, sem de fato, ler os textos propostos. Quando descoberto, não resta outra opção a não ser rir da situação, pois não consegue justificar com argumentos.

Sentar juntos aos colegas mais engajados serve como mecanismo de sobrevivência para conseguir minimamente manter sua posição de aluno em classe, entregar algumas atividades e não ser questionado pela direção da escola, que constantemente visita a sala e cobra esses alunos para isso. Porém, essa tática também é usada para outras possibilidades, como poder conversar e brincar e ficar próximo dos amigos. Na cena a seguir, Jack e Phillip estavam tentando me convencer a abrir essa exceção na regra do mapa de sala:

Prof. Ana Estela- Gente, no mapa de sala...
Phillip—Professora, pode sentar com o Jackzinho aqui? Estou sem apostila.
Prof. Ana Estela- Eu acabei de falar que vou projetar na tela para quem estiver sem... e parece que eu vi a sua apostila aí e agora ela já sumiu?
Phillip –Ahh acho que alguém roubou aqui então...
Jack —Professora, deixa ele sentar aqui, pra acabar rapidinho. [...]
Prof. --Não é pra fazer duplas, eu vou projetar na tela.
Jack —Professora, nós fica quietinho.
Phillip —Vai lá Jack, some...
Jack – Nossa professora, nem quando os outros quer fazer, eu tô fazendo tudo agora, nem pra dar uma ajudinha pra comemorar o dia... o meu Deus do céu...
Phillip —Jack, acho que eu parei na C. [...]
Jack (gritando)—ANALISE O TEXTO... (começa a cantar alto) *FOCA NA VIDA...*
(TRANSCRIÇÃO 2)

Uma das táticas comuns na escola é o **esquecimento** de materiais didáticos. Na situação anterior, por exemplo, Phillip alega não ter trazido a apostila *Aprender Sempre*, o que não procede, pois é comum que os alunos escondam ou nem levem o material na mochila, para conseguirem sentar-se com os amigos durante as aulas. A orientação da direção é a de que nenhum docente deve encaminhar estudantes para fora da sala por estarem sem o material da aula, assim, o professor tem a estratégia de projetar na tela da TV, o que muitas vezes não resolve pois nem todos conseguem enxergar, ou enviar o recorte da atividade via grupo de *WhatsApp*, visto que as folhas xerocopiadas são limitadas. O mais comum, no entanto, é deixar que os estudantes sentem em duplas e dividam o material.

Nessa cena, destaco também que como tática enunciativa, os dois estudantes fazem **uso do diminutivo**, em: “*Jackzinho*”, “*acabar rapidinho*”, “*nós fica quietinho*”, “*dar uma ajudinha*”, postura que nesse contexto pode querer demonstrar certa fraqueza ou pequenez diante das atividades, o que justifica a necessidade de sentar-se junto, mas também expressar afeto ou carinho ao dialogar com a professora, um maneira de convencê-la de que são bonzinhos e submissos e de que realmente querem realizar as atividades.

Em outro exemplo no 1ºA, estão sentados próximos Brian, Hilary e Mary para realizarem as questões relativas aos textos “*O penteado*” e “*Cabelos e Dor*” de Mary Jacomini, ambos já citados anteriormente. Quando me aproximo, Brian antecipadamente alega que está participando das atividades junto com a colega Hilary:

Me aproximo do centro da Sala, perto de Brian, Hilary e Mary...

Brian- Professora, estou fazendo junto com ela (apontando para Hilary)

Prof. Ana Estela- Como assim fazendo junto com ela?

Brian- Estou pesquisando as palavras.

Prof. Ana Estela- Tá, mas cadê a sua folha?

Brian (começando a rir) – Eu não tenho.

O aluno então, encontra a folha que havia iniciado a atividade no começo da aula embaixo da carteira e explica:

Brian- Só respondi a 1 e a 2.

Prof. Ana Estela- Então tá. Vamos guardar um pouco o desenho...

Brian estava desenhando no caderno.

(TRANSCRIÇÃO 4)

Brian faz referência a questão 3 da apostila: *No Texto I, pesquise as palavras consideradas desconhecidas ou cujo sentido lhe pareça estranho. Transcreva-as em seu caderno e busque os significados em dicionários impressos ou on-line* (COPED/SEDUC, 2022c, p.18), em que os estudantes deviam preencher um quadro com pelo menos 15 palavras retiradas dos textos, e realizar pesquisa na internet. Quando questionado, Brian revela ter guardado sua própria folha de atividades para contribuir com Hilary na pesquisa, a qual seria como que a escriba da atividade em uma folha única, no entanto, o estudante estava na verdade desenhando em um caderno. Nesse aspecto, podemos ressaltar também o fato de que Brian apresenta diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e tem dificuldades para se concentrar em atividades muito extensas. Essa atitude demonstra também que se sentar em grupo é para ele uma forma de sobrevivência pois ajuda a manter a própria subjetividade, os próprios desejos e dificuldades, mesmo dentro da sala de aula, o que não poderia acontecer se ele estivesse sentado sozinho.

Outro ponto é que “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p.202) de maneira que ao formarem duplas, trios ou grupos, construções variadas pois a cada dia se

mudam os parceiros, os estudantes articulam elementos que estavam dispersos, modificam a lei do lugar, mapa de sala que impõe a todos os dias fixar-se no mesmo ponto e tornam esse espaço funcional conforme as suas próprias necessidades.

Além disso, outro aspecto das táticas como forma de sobrevivência no contexto de sala de aula, é o uso do texto como uma possibilidade de superação de uma visão negativa de si mesmo como estudante. Essa forma de comportamento pode ser observada pelas práticas de Alvin, durante a leitura de “*O penteado*”, da qual destaco algumas participações:

Prof. Ana Estela- Com esse título, sobre o que vocês acham que esse texto vai falar?

Alex- Sobre cabeleireiro.

Prof. Ana Estela- O que mais?

Alvin- Eu acho o mesmo que o Alex, sobre cabeleireiro.

Hilary- Um penteado de cabelo.

Alvin- Ahhh algum estilo.... é verdade.

[...]

Alvin- Deve ser ou o cara que corta o cabelo ou o que vai cortar o cabelo da pessoa.

(TRANSCRIÇÃO 3)

Prof. Ana Estela- O que vocês acham que ele vai fazer agora? Porque ele fala, “vai olhar no espelho”?

Alvin- Ela vai ver como ficou o corte.

Prof. Ana Estela- E o que mais?

Alvin- Vai ver se o cara cortou bem, se ele não cortou.

(TRANSCRIÇÃO 3)

Prof. Ana Estela- Vertigem. Ninguém sabe o que é vertigem? É uma espécie de...

Alvin- Fraqueza.

Prof. Ana Estela- Como se fosse um desmaio. Por que ele se sentiu assim?

Alvin- Por que...

Prof. Ana Estela- Porque eles se beijaram.

Alvin- Ele ficou fraco com um beijo.

Risadas

(TRANSCRIÇÃO 3)

Alvin vai participando das interações em torno da leitura desse fragmento, em que ora segue a fala de um colega que considera mais inteligente, como em “*Eu acho o mesmo que o Alex, sobre cabeleireiro,*” ora estabelece hipóteses conforme a sua leitura da cena, o que pode ser visualizado nas falas “- *Ela vai ver como ficou o corte. [...] Vai ver se o cara cortou bem, se ele não cortou.*”, até “*Ele ficou fraco com um beijo.*” momento em que já começa elaborar melhor o sentido do texto.

Esse uso do texto como modo de sobrevivência enquanto aluno, apesar das limitações que sente (crença de Alvin, mas de tantos outros), no entanto, só será visualizada um pouco

adiante, quando pergunto aos estudantes qual dos escritos parece mais difícil de ser compreendido, ao que eles afirmam ser o primeiro. Alvin, porém, argumenta ao contrário:

Prof. Ana Estela- É isso, esse texto foi elaborado para colocar na apostila. O que vocês acharam?

Ethan- Nossa, estou emocionado com esse cara (fazendo pilheria)

Alvin- Eu achei legal, mas eu prefiro o outro porque no outro eu sabia mais coisa.

[...]

Prof. Ana Estela- Linfoma é câncer. Qual dos dois textos é mais difícil pra entender?

Alvin- Esse!!!!

Prof. Ana Estela- Por quê?

Alvin- Não sei, eu prefiro o outro.

Mary- Eu prefiro esse.

Hilary- O outro é mais difícil, esse é um pouco mais fácil.
(TRANSCRIÇÃO 3)

O estudante afirma que o fragmento de um livro do século XIX, cheio de referências e palavras desconhecidas para eles, sobre o qual nem mesmo conseguiram inicialmente formular uma compreensão plausível é mais fácil e justifica “*Eu achei legal, mas eu prefiro o outro porque no outro eu sabia mais coisa*”. Nesse sentido, “saber mais coisas” durante a leitura/escuta de um texto parece importante para Alvin, ou seja, poder participar e demonstrar algum saber perante os colegas e a professora ou para si mesmo. Esta fala revela certa insegurança e frustração que vem das dificuldades de desempenho na escola. Por outro lado, cabe refletir que para Alvin, o texto de Machado de Assis, embora mais distante das experiências do estudante, oferece mais interlocução do que o texto fabricado pela equipe técnica da COPED, apenas para se encaixar em competências e habilidades pré-determinadas.

Esses exemplos de práticas cotidianas das salas de aula demonstram movimentos próprios criados pelos estudantes para continuar existindo na escola, subvertendo as condições nem sempre favoráveis. Não é só sobre leitura, as vezes é sobre dar sentido à existência em um dia comum que pode ficar mais interessante. Assim, nos usos que eles dão para os escritos vemos fabricações, modos de “atravessar, invadir, habitar (mesmo sem autorização) os espaços textuais”, as vezes até *sem ler* realmente.

4.2.2 Práticas de resistência

No cotidiano das escolas, práticas ou táticas de resistência indicam primeiramente ações que se opõem ou desafiam as formas de autoridade, as regras e as imposições de estudar. No centro de uma situação considerada por eles opressiva ou injusta, estas táticas podem se dar a partir de protestos explícitos ou dissimulados, boicotes as atividades pedagógicas propostas, pequenos motins, piquetes, formação de alianças entre outros.

Outra forma de resistência, no entanto, é a que busca inserir um espaço de liberdade no centro das formas de aprisionamento diário, com horários fixos, regras diversas, a rotina de estudos e o tédio. Tais práticas operam para subverter as imposições cotidianas e funcionam como um gesto de confiança, através do riso e da alegria, pilherias, de relatos e cantos, maneiras de fazer que constrói uma cultura de não disciplinamento nas salas de aula.

Nesse contexto, uma das formas mais comuns de resistência na escola se dá a partir de atitudes que não seguem as normas de comportamento apropriadas e esperadas para esse ambiente, muitas vezes indo contra as determinações da gestão do professor, da direção e até mesmo da SEDUC. Na situação a seguir, Ethan e Peter “roubam” a atenção dos colegas ao interromper a fala da professora, a qual tentava começar a explicar os objetivos e organizar a leitura do texto, que era uma campanha publicitária:

Prof. Ana Estela—Vamos lá então, coloquem nome, número e série na folha, este vai ser o procedimento todos os dias, tá?

(começa a ler) - *Objetivo da aula...*

Ethan—Tá roubando minhas canetas aqui... DEVOLVE... DÁ AQUI PARÇA!!! (gritando)

Peter - É uma preta? É uma preta, Ethan?

Peter - Esta caneta é sua? (mostrando a caneta)

Prof. Ana Estela - Pronto Ethan? Acertou aí a questão das canetas?

Ethan- Ah, o Peter pegou minhas canetas aqui.

Prof. Ana Estela - Mas agora pronto, já resolveu?

Ethan— Já resolvi, mas calma!!

(TRANSCRIÇÃO 1)

Os adolescentes iniciam uma discussão após Peter se levantar e pegar uma caneta de Ethan, que o acusa de estar roubando. Estas situações sempre acontecem, principalmente em relação aos estudantes menos engajados com as atividades, que normalmente não tem todos os itens dos materiais, pois não trazem de casa ou constantemente perdem, mesmo quando a escola fornece. Na verdade, tudo funciona como um **jogo** em que eles emprestam ou trocam canetas,

lápiz e borrachas com os colegas, o que resulta em cenas como essas, para o qual o professor tem de parar a aula e intervir.

Esses modos de ação funciona como **ruídos**, que vão abafando as comandas dos professores, situação que pode se dar por falta de atenção ou concentração no que está sendo orientado, ou mesmo intencionalmente, por desinteresse pelo assunto, de forma que os estudantes usam essa tática para evitar o início da aula e atrasar o momento em que terão atividades para fazer, conforme a fala de Ethan ao final “*Já resolvi, mas calma...*”, ou seja, não inicie ainda a aula.

Em outro exemplo, na turma B, quando tento iniciar a aula e direcionar para a leitura do poema *Crespow* de Cleiton Mendes, Phillip pede que eu espere para ele se organizar, porém nesse exato momento, alguns estudantes iniciam um conflito após Dylan mexer no estojo de Ashley e Jane:

Prof. Ana Estela- Tem alguém lá fora? Na página 121 tem o poema *Crespow*, do Cleiton Mendes, ele é um poema de Slam...

Phillip- Rápido, professora, calma aí.

[...]

Ashley - Dá meu estojo Dylan!!!!

Ashley – NÃOOO!!! Dá aqui...

Dylan pega o estojo e vai para o fundo da sala.

Jack grita...

Ashley- OW PROFESSORA?? Olha ali, pegando minhas coisas!!

Prof. Ana Estela- Por que você está mexendo nas coisas dela?

Ashley- Da Jane também.

Dylan- Ah, pegaram meu celular.

Ashley- Claro, mexeu no meu estojo.

Jack faz pilhéria com o nome do pai de Ashley (Martin)

Jack- Ow Martin, fica quieto!!! (se dirigindo à Ashley)

Toda essa situação tumultua o início da aula, mas penso que o melhor jeito é iniciar a leitura (proferição do texto) para ver se os ânimos se acalmam.

Prof. Ana Estela- Olha, eu não quero saber mais de briga de ninguém. Jack, chega...

(TRANSCRIÇÃO 8)

Podemos observar que Dylan parece mexer no estojo das colegas sem nenhum motivo aparente e como justificativa, alega que “*ah, pegaram meu celular*”, embora não fique claro em que momento se deu esse fato. Dylan também não realiza as atividades em classe, logo, constantemente cria tais situações para desviar o foco da professora e dos colegas e como no exemplo anterior, atrasar a aula e os procedimentos de leitura, o que se configura como uma forma de resistência ao estudo. Porém, conflitos como esses vão minando a organização da

aula, diminuindo o espaço e atenção necessários para a compreensão dos textos ou aprendizagens.

As táticas de resistência “jogam com os mecanismos da disciplina” (CERTEAU, 1998, p.41). Na situação a seguir, por exemplo, Jack se utiliza da dificuldade em se escrever em uma folha em branco, para gritar e chamar atenção dos colegas, uma encenação:

Prof. Ana Estela (para Normam) —Não precisa fazer a margem, não precisa fazer linha.

Norman - Sai torto, professora!!

Jack (gritando com jeito de pirraça) – É!!!! Sai torto, SAI TORTO, PROFESSORA!!!!

Prof. Ana Estela - Ah gente!! Não está dando pra continuar...

Jack (abaixando a voz) - É que sai torto professora, ué...

Prof. Ana Estela -Se você ficar gritando, terá que sair da sala e conversar com o diretor. Por favor Jack!!!

Jack -Falou, desculpa!

Prof. Ana Estela -Não precisa pedir desculpas, é só mudar.

Jack (gritando)- DESCULPAAA!

Prof. Ana Estela - Você vai querer que eu chame o diretor aqui, agora?

Jack (falando alto) – Tá bom, professora, eu já pedi desculpas, eu vou fazer atividades e não vou falar mais nada.

Quando me afasto, Jack bate forte na mesa, chamando a atenção dos colegas, como em um gesto final.

(TRANSCRIÇÃO 2)

O aluno sabe que gritar foge às regras da escola, e não o faz por estar se sentindo realmente mal com a situação, mas como um outro tipo de resistência, para provocar constrangimento e subverter a ordem, dessa forma, se aproveita da circunstância. Segundo Certeau (1998, p.92) são **comportamentos desviacionistas** que não obedecem à lei do lugar, demonstrando que não se definem por este.

Em outro contexto, na turma A, observo também certa resistência às práticas pedagógicas, nesse caso especificamente em relação a discutir o texto comigo e com os colegas, conforme os materiais didáticos orientam:

Prof. Ana Estela- Alguém gostaria de ler o texto em voz alta?

Daisy- Ah professora, o texto é muito grande?

[...]

Prof. Ana Estela- Está no jornal da USP. Vocês acham que eu preciso ler com vocês?

Daisy- Pode ler professora!!!

Prof. Ana Estela- Então vocês vão falando o que vocês entenderam.

Mark- Não!!! Então não precisa ler não!!

Daisy- Não o quê, que ele falou?

Prof. Ana Estela- Eu falei que eu ia ler, aí ele disse que se for pra explicar não precisa eu ler não.

Daisy- Nós vamos ter que explicar depois? Não!! Então eu leio aqui comigo mesma.

Risadas
(TRANSCRIÇÃO 12)

Nesta cena, pergunto se alguém quer ler e Dayse questiona se o texto é muito grande, uma vez que para eles, ler em voz alta um escrito muito extenso indica uma exposição perante a turma, o que causa a sensação de vulnerabilidade. Procedo dessa maneira, para observar como os estudantes reagem em situações em que lhes é exigido que pronunciem o texto em voz alta, ou que compartilhem os sentidos atribuídos aos objetos lidos.

Como pode ser observado nesta cena de pesquisa, há certo desconforto, tanto em ler quanto em dialogar sobre o que se leu. Argumento então, que eu mesma realizaria a leitura (proferição) e que eles fossem compartilhando as ideias elaboradas ou o que entenderam, diante disso, Mark polemiza dizendo “*Não!!! Então não precisa ler não!!*” e é apoiado por Dayse que completa “*Nós vamos ter que explicar depois? Não então eu leio aqui comigo mesma.*” Estas falas demonstram o quanto esses estudantes têm a representação da leitura como uma imposição, o que também pode ser observado na sequência dessa mesma situação, descrita a seguir:

Prof. Ana Estela- E aí, o que vocês acharam desse texto?

Daisy- Ótimo professora!!

Prof. Ana Estela- Ótimo por quê?

Ethan- Vai tonta!!!

Peter- Vai trouxa, explica!!

Daisy- Peter...

Prof. Ana Estela- Eu não estou brigando, não estou falando que tem certo e errado, só estou perguntando o que vocês acharam.

(TRANSCRIÇÃO 12)

Para alguns estudantes, as discussões sobre os textos tem um caráter de coação ou quase tortura, de forma que sobre isso é preciso refletir o quanto para alguns, pedir que eles falem sobre os sentidos de escritos que estão aquém de suas vivências parece opressor, pois além de lerem e "não compreenderem " ainda lhes é exigido que “expliquem”. Assim é que Peter e Ethan reagem contra Dayse após ela responder que “*Ótimo professora!!!*”, aparentemente aderindo à estratégia e legitimando essas imposições.

Essas espécies de **rebeliões**, que se manifestam a partir de pequenos (ou nem tanto) atos de violência, são consideradas no contexto escolar como rotineiras e até normalizadas, mas funcionam como um

“ruído”, em que a palavra tem inicialmente a forma de uma fratura, de um buraco, de uma blasfêmia [...] o ultraje maltrata a linguagem. Ele não funda.

Ele corta. É um estilo, uma maneira de falar. É a festa efêmera. Surge como um absurdo. Desencadeia o furor. Faz aflorar a cólera naqueles que se alojam num sistema de produção. (CERTEAU, 1995, p.95).

Tais táticas, feitas de revoltas, recusas e formas de protesto, as quais no cotidiano escolar são colocadas sob o conceito de *indisciplina*, parecem responder às privações da aprendizagem, da linguagem, da própria existência nesse ambiente, e são atos que assinalam “a irrupção de um grupo. [...] autentica o querer-existir de uma minoria que procura se constituir em um universo onde ela é excedente” (CERTEAU, 1995, p.95).

Também ligadas às práticas de leitura, outras formas de resistência se dão em relação as atividades prescritas pelos materiais didáticos para análise dos textos, as quais normalmente são extensas e compostas por uma longa lista de questões dissertativas. Um exemplo aconteceu durante a aula que tratava do texto *Suicídio digital* de Marcos Rohfe, com a turma A. Em determinado momento, caminho pela sala e questiono o estudante Mark sobre ele não ter começado a realizar as atividades, mesmo já tendo passado muito tempo do início da aula:

Prof. Ana Estela (falando para Mark) - Vamos começar, pegar sua folha?

Mark- Eu não sei esse negócio de ligação.

Prof. Ana Estela- Você não sabe, o quê?

Mark- Esse negócio de misturar texto aí...

Prof. Ana Estela- Como assim misturar texto?

Mark- Aqui ó, se há conexão ...

Prof. Ana Estela- Ah sim, esse é o primeiro (mostro as imagens na apostila)

Mark- É o da imagem, não é?

Prof. Ana Estela- Esse aqui, está falando de tecnologia...

Mark- É o primeiro.

Prof. Ana Estela- E esse aqui é sobre suicídio digital, também falando sobre redes sociais...

Mark- Eu posso colocar, por exemplo, que o texto 1 fala, assim, sobre a tecnologia e o texto 2 fala sobre algumas consequências dela?

Prof. Ana Estela- É isso, não é tão difícil.

(TRANSCRIÇÃO 14)

Diante dessa lista de atividade que ele considera desafiadora, Mark resiste, negando ou ignorando a tarefa. O aluno só externaliza a sua dificuldade quando me aproximo e “exijo” que ele comece. O aluno faz alusão a questão 1:

Os Textos I e II possuem uma conexão, uma relação temática em comum. Qual é essa ligação e por que ela existe? (COPED/ SEDUC, 2022d, p.61)

As falas de Mark “*Eu não sei esse negócio de ligação*”, “*Esse negócio de misturar texto aí...*”, demonstram que ele já havia lido a atividade, assim como tinha observado as imagens e o texto, o que fica claro em “*Eu posso colocar, por exemplo, que o texto 1 fala assim sobre a*

tecnologia e o texto 2 fala sobre algumas consequências dela?”. O próprio estudante apresenta uma resposta provável, estabelecendo uma conexão entre o texto e as imagens, ainda assim, Mark resistiu em responder por escrito.

Essa resistência também aparece em situação de pesquisa, quando a turma B realizava as atividades sobre o texto *Descarte incorreto de máscaras*, publicado no jornal da USP, explicitada pelos estudantes Jack e Phillip:

Caminho pelo grupo que estava conversando e vejo as apostilas fechadas, as folhas em branco.

Prof. Ana Estela- Por aqui, ninguém fez nada mesmo? Qual é a dificuldade de vocês, pessoal?

Jack- Se emocionar na vida!!

Prof. Ana Estela- Em relação aos textos.

Jack- Isso é coisa muito difícil professora, tem que ficar lendo demais.

Phillip- O Dylan, dá minha caneta aí.

Prof. Ana Estela- Mas ler não é difícil.

Phillip- É que ninguém gosta de fazer nada aqui, professora.

Jack- Só fica lendo, lendo, lendo, lendo. Ai depois você vai dar texto pra gente ler de novo, aí depois você vai procurar, tem de ler de novo.

Prof. Ana Estela- Mas como que vocês querem ficar na escola se vocês não querem ler, nada? E o texto nem está difícil.

Jack- Ficar quieto, não é?

(TRANSCRIÇÃO 10)

Quando questionados, Phillip afirma “*É que ninguém gosta de fazer nada aqui, professora*”, o **fazer nada** precisa sempre ser problematizado, uma vez que os estudantes praticam o tempo todo, embora estes fazeres não sejam considerados legítimos na sala de aula.

Destaco também a fala de Jack sobre os textos, “*Isso é coisa muito difícil professora, tem que ficar lendo demais*”, apontando para um excesso no/do ato de ler, *difícil, demais*, tática discursiva que aparece ainda com mais força na sequência: “*Só fica **lendo, lendo, lendo, lendo**. Ai depois você vai dar texto pra gente **ler de novo**, aí depois você vai procurar, tem de **ler de novo***” em que o aluno se utiliza da figura de linguagem **epizeuxe** ou **paliologia**, repetição icônica com a função de ampliar o argumento, uma maneira de falar, uma *tática* enunciativa.

Esta situação exemplifica toda uma desvalorização ou descrença nos textos e nos discursos da escola por parte de alguns estudantes, além de uma não aceitação dos materiais didáticos, espécie de exílio (estar fora) ou desmoronamento silencioso que preenche as salas de aulas. Aponta para o gesto de ler como algo que não confere sentido:

O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado por milhares de reatualizações de seus praticantes, e graças ao consenso deles. Um gesto só é refeito se ainda for tido como eficaz, operatório, de bom rendimento ou de necessidade real em vista do esforço que exige. Sua permanência está ligada a crença que nele se investe: é preciso achá-lo necessário, cômodo,

operatório, benéfico; é preciso acreditar em seu possível sucesso para continuar a repeti-lo. [...] esquecido pela força da crença, abandonado pela necessidade, o gesto técnico se estiola e morre: por que fatigar-se em fazer o que não serve para nada? (GIARD, 2013, p.273).

Para esses alunos, a leitura na escola é, pois, uma atividade difícil e que não serve para nada, não emociona. Não é a experiência de que fala Certeau (1998, p.269) “ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática”. Para Jack e Dylan talvez ela nunca tenha sido verdadeiramente apresentada, assim, à essa prática sem utilidade, eles propõem outras:

Prof. Ana Estela (Perguntando para Jack) - O que é se emocionar?

Jack- Eu falei brincando professora...

Prof. Ana Estela- Mas o que que é? Eu quero entender.

Dylan- Na hora que você tá no grau, assim que a moto vem no peito, tá ligado?

Jack (respondendo para Dylan) – Aí a hora que você vê a polícia você se emociona. Já desce já, vai pra frente dele e corta.

Jack (fazendo gesto) - Aí quando você tá aqui no pasto aqui oh o cavalo certinho...

Dylan- A hora que o boi tá no bretes, que falar ABRIU!!!

Jack- Ah hora que aquela morena que você quer tá vindo, aí você se emociona!!!!

(TRANSCRIÇÃO 10)

Os alunos então narram práticas cotidianas, mobilidade que movimenta os dias, como dirigir mesmo sem autorização, fazendo manobras arriscadas, montar a cavalo ou participar de torneios, namorar... “acrobacias de saltimbancos e trampolinagens” (CERTEAU, 1998, p.79), tudo que para eles, não acontece na escola, muito menos com a leitura.

Por outro caminho, no entanto, vão alguns estudantes que se utilizam do riso, do humor e das conversas cotidianas para resistir a imposição de estar na escola, dia após dia, sendo pressionados, avaliados, categorizados.

Ainda durante a aula, na realização das atividades da apostila, após a leitura do texto *Suicídio digital*, vários estudantes não haviam começado a reler o texto e responder às questões propostas, mesmo decorridos cerca de 40 minutos. Quando alerto que eles teriam que tentar terminar até o final da 2ª aula, às 9h15, Alvin imediatamente se recorda de uma informação, um achado para animar a aula:

40 minutos depois do início da aula, os alunos Ethan, Brian, Richard, Mark, Elvis, Alvin, Harry, entre outros, ainda não tinham começado as atividades escritas. Mesmo assim, continuam conversando:

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos tentar terminar hoje, até 9h15.

James- É pra copiar professora?

Prof. Ana Estela- Só responder...

Alvin- Professora, você conhece o Eric Juan?
Prof. Ana Estela- Sei...
Alvin- Ele participou do negócio da Poliana. Você viu?
Mary- QUE!!!!???
Prof. Ana Estela- Eu não vi.
Alvin- Ele participou, sabe aquelas pessoas que fica no fundo cantando.
Prof. Ana Estela- Figurante?
Alvin- Ele participou daquilo lá.
Mary- Mentira!!!!!! O Eric?
Alvin- Você não viu não????? Ele estava lá no SBT.
Prof. Ana Estela- Que ele vai no SBT eu sei, mas você tem aí o vídeo?
Alvin- Não! Eu só ouvi falar.
(TRANSCRIÇÃO 14)

Como uma forma de fazer subverter o tempo, a fala de Alvin parece querer desviar a situação e para isso anuncia uma “manchete”, *“Professora, você conhece o Eric Juan? [...] Ele participou do negócio da Poliana. Você viu, fazendo referência a novela Poliana Moça, exibida pela rede televisiva SBT, em que um jovem quintanense com objetivo de ser ator participou. Esta fala, apesar de não cumprir o objetivo de me empolgar muito, anima os colegas, como Mary que diz “Mentira!!! O Eric?”.* Esse achado de Alvin abre espaço para uma sequência de outros comentários em que alguns deles vão partilhar suas experiências aparecendo em meios de comunicação:

[...]
Alvin- Uma vez eu apareci na Record!
Mary- Eu já apareci no jornal de Quintana, com o Fernando Itapuã.
Ethan (rindo) - Jornal de Quintana!!!!
Cindy- Uma vez estava filmando eu passei na frente.
Mary- Eu tô assim com o uniforme e ele está assim... (demonstrando a cena)
 Risadas
(TRANSCRIÇÃO 14)

Talvez esse insight de Alvin sobre a participação de um quintanense em uma novela no SBT tenha sido estimulado pelo tema do texto *Suicídio Digital* e as imagens sobre tecnologia e meios de comunicação, que abrem a Situação de Aprendizagem 1. É o uso do texto para outros fins, no caso, ir dissolvendo o tempo da aula e fazendo dela algo mais interessante. Quando este assunto parece findar, alerta novamente:

Prof. Ana Estela- Pessoal!! Vamos tentar terminar a atividade... depois vocês ficam só copiando da internet pra acabar logo.
Ethan- Quem é o próximo aniversário de alguém aqui da sala? É seu Peter?
Peter- Acho que é do Alvin.
Mary- Hoje é da Madelyn.
Ethan- Da Madelyn?

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos começar? Vocês vão enrolando a aula inteira...

Caminho até o meio da sala onde alguns garotos estão em pé.

Prof. Ana Estela- (falando para Harry) – Você quer outra folha?

Harry- Eu perdi, ué.

Prof. Ana Estela- Eu pego para você.

Mark- Aqui Harry (entrega uma folha na mão dele que estava embaixo da carteira)

Ethan- Ow quem é que está escutando esse forró aí, parça?

James- Eu!!

Prof. Ana Estela- Não começa de novo com essa conversa paralela.

Ethan- Professora, é só um forrozinho.

Prof. Ana Estela- Abaixa esse som...

Ethan (falando baixinho) - Nossa, não dá pra entender nada disso aqui.

(TRANSCRIÇÃO 14)

Logo após minha fala, no entanto, Ethan inicia um outro bate papo, ao questionar os colegas sobre o próximo aniversário da turma “*Quem é o próximo aniversário de alguém aqui da sala? É seu Peter?*” Mais adiante, enquanto vou até o fundo da sala tentar conversar com Harry que também não havia começado a realizar nenhuma atividade, Ethan percebe uma tática de James, que liga o som do aparelho celular em volume alto e completa essa ação chamando a atenção dos outros alunos: “*Ow, quem é que está escutando esse forró aí parça?*”, fazendo com que todos olhem para esta novidade. Ethan ainda argumenta: “*Professora, é só um forrozinho*”. Esta situação exemplifica práticas que envolvem várias táticas misturadas, provocadas pelos alunos, com o intuito de ir fazendo correr o tempo destinado a leitura dos textos, sem lerem e muito menos realizarem as atividades indicadas na apostila.

A última fala de Ethan, porém, permite entender por que nas salas de aula às vezes é melhor ouvir música e conversar, pois, quando peço que abaxem o som, o aluno finalmente volta a olhar a apostila e exclama: “*Nossa!! Não dá pra entender nada disso aqui*”, ou seja, muito das maneiras de agir e de fazer desses estudantes tem como pano de fundo dificuldades de leitura, ou de aprendizagens, as quais eles tentam evitar e disfarçar o tempo todo.

Essa maneira de fazer também é feita por uma espécie de **bricolagem de palavras e sentidos**. No exemplo a seguir, Elvis inventa, utilizando o sobrenome do escritor Machado de Assis:

Hilary- Professora, é pra fazer na folha ou pra entregar?

Prof. Ana Estela- Na folha.

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos lá, a gente vai retomar a apostila. Na página 114, a partir daí tem dois textos, um é o capítulo 33 do livro Dom Casmurro, de Machado de Assis.

Ethan- É o Alvin, o Dom Casmurro!!! (fazendo piada)

Prof. Ana Estela- E aí é um trecho do livro e o outro é um texto, escrito por Mara Lúcia David. Esses dois textos vão ser comparados.

Elvis- Esse texto veio lá de Assis?
Prof. Ana Estela- O quê?
Elvis- É de Assis, esse texto?
Prof. Ana Estela- Como assim de Assis?
Elvis- Ah lá, na tela, de Assis.
Hilary (ficando nervosa) – MACHADO DE ASSIS!!!!
Prof. Ana Estela- Da cidade de Assis?
Elvis- É!
Prof. Ana Estela (sendo irônica) - Interessante!
(TRANSCRIÇÃO 3)

Elvis usa o nome do escritor para fazer um trocadilho com o nome de outra cidade da região, Assis (São Paulo), forma de provocar riso e utilizar o texto proposto no material didático, porém, desviando-lhe os sentidos das palavras.

Nas salas de aula, também se escutam os **cantos de resistência**, vozes que se fazem ouvir para esquecer por um momento a sensação de fracasso, de dificuldade, ou que os transporta a outro lugar:

Prof. Ana Estela- Vamos Aaron, começa...
Aaron cantarola um funk - *Porque quando eu era vapor ela me olhava diferente. Agora eu sou gerente elas quer desfrutar de mim. Eu já passei por isso agora sofro...*
 [...]
Prof. Ana Estela- Dylan, não é essa apostila, é a outra...
 Risadas
Prof. Ana Estela- (falando para Aaron) – Coloca a apostila no meio (das carteiras) para ele ler também.
Aaron- Você acha mesmo que ele vai ler?
 Não respondo nada...
Dylan (gritando) - A UTILIZAÇÃO!!!
 Tenta entender as outras palavras e aparentemente sente dificuldades.
Dylan- Ahh Aaron, fica quieto caramba.
 Logo após, começa a pirraçar a colega do lado, Elinor, que não lhe dá ouvidos. Parte então, para pirraçar o colega Jack.
 [...]
Prof. Ana Estela- Pela décima vez, por favor, vamos tentar fazer essa leitura.
Jack cantarola- *Quando acordei pela manhã senti o cheiro que há muito tempo não sentia...*
 Seguem falando de outros assuntos, rindo e sem olhar pra apostila.
(TRANSCRIÇÃO 10)

Dylan é um aluno com histórico de reprovação pois teve dificuldades em completar seu processo de alfabetização. Devido a isso, também participou das chamadas classes de RI (recuperação intensiva), em que vários alunos com histórico de reprova eram agrupados em uma única turma. Isso aconteceu nos anos de 2016, 2017. Na E. E. Prof. Altino Arantes foi um projeto que não foi satisfatório, pois os estudantes continuavam sem avançar, além de ser muito

difícil para os professores lecionarem nessas classes. Dylan nunca conseguiu se engajar totalmente com os estudos e no final de 2022, evadiu-se da escola para trabalhar.

Na situação descrita, há a presença do **canto** também como forma de resistência. Aaron canta um funk conhecido pelos colegas e atrai risadas, enquanto Jack lembra uma música sertaneja antiga. Por um instante, táticas como essas “criam um espaço diferente, que coexiste com aquele de uma experiência sem ilusões” (CERTEAU, 1998, p.78).

Como último exemplo, apresento o diálogo de Brian, Mary e Alvin que relatam suas práticas durante a pandemia. Nele, podemos ouvir muito das táticas cotidianas desses estudantes em resistência às atividades de estudo:

Brian- Pior que The Walking Dead eu assisti... eu não vou falar que eu assisti durante as aulas porque a professora está aqui (aponta para mim)
Os dois riem...

Mary- Eu entrava, mas eu dormia.

Brian- Tá vendo, professora? (rindo)

Mary- Nos primeiros dias eu entrava bonitinho, pegava um caderno, sentava na mesa.

Brian- Nos primeiros dias eu ficava deitado no sofá só ouvindo.

Mary- E quando a professora de matemática mandava fazer conta? Ahhhhh
[...]

Mary- Eu dormia em todas, acordava com o professor João chamando, aí eu falava “professor, a internet caiu”.

Brian- Professora, desculpa Mary, mas ela pedia pra eu ligar pra ela na hora da chamada, pra ela acordar.

Risadas

Alvin- Eu acordava embaixo das cobertas e já ia pra aula, meu pai falava assim, “não dorme” aí tá bom, a hora que ele saía eu já voltava, aí um dia eu acordei com a câmera ligada e eu em cima do celular assim oh (demonstrando)

Risadas

[...]

Alvin- Era bom quando a internet dos professores caía.

Mary- Nossaa!!!!

Brian- Era bom que agora a gente tá com um professor aqui do lado.

Alvin- “Hoje não vai dar pra ter aula porque a internet da escola caiu”.

Mary- Nossa, uma felicidade!!!

Risadas.

Brian- A gente é estudioso professora!! Demais!!

Mary- Você nem entrava...

Brian- Eu entrava em todas, eu tinha que te acordar na chamada. No 9º ano eu fiz tudo... quer dizer, tudo que eu podia né (risadas).

[...]

Faltando 10 minutos para bater o sinal.

Brian- É, tem que terminar isso hoje (se referindo à atividade). O que que é essa aqui?

Mary- *Comente sobre a conexão que há entre os textos 3 e 4.*

Brian- Ah, da foto, não é?

Mary- *Que se referem...*

Brian- O estilo de vida. Estilo de vida não né, estilo de roupa?

Mary- O quê?

Brian- É... assim, comente sobre o que os dois textos têm a ver.

Prof. Ana Estela- É, o texto escrito falando de um blog que o menino narrou que sofria bullying por causa do cabelo cumprido e nas duas imagens o que vocês veem?

Brian- Cabelo cumprido.

Mary- Vai oh, comente sobre a conexão que há entre os dois textos.

Brian- Estilo de vida, estilo de roupa, estilo de cabelo, estilo gente.

Mary- O que você vai pôr?

Brian- Estilo de corte de cabelo.

...

Brian- Estou na última professora, quase acabando.

(TRANSCRIÇÃO 8)

Com essas conversas “se narram lances, golpes” (CERTEAU, 1998, p.84). Brian diz que assistiu *The Walking Dead* durante as aulas, Mary afirma que entrava, mas dormia. O período pandêmico, na verdade, foi a exacerbação de muitas táticas que os estudantes já praticavam todos os dias nas salas de aula, uma maneira de driblar o tempo em benefício próprio diante da menor brecha possível. Quando perceberam as falhas no sistema de ensino remoto, muitas foram as formas de subverter, a moda das “astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados” (CERTEAU, 1998, p.38).

E quantas alegrias quando *a internet dos professores caía*? Alvin chega a repetir a fala comum na época, “*Hoje não vai dar pra ter aula porque a internet da escola caiu*”, trazendo para o presente o momento maravilhoso do passado, a nostalgia. Destaca-se também a fala de Brian “*no 9º ano eu fiz tudo... quer dizer, tudo que eu podia né*”, trocadilho permeado pelo riso.

Com esse **relato**, que também é uma tática, eles reinserem o passado no presente e novamente vão modificando o tempo, fazendo com que as horas de agora passem sem necessariamente ocupá-las com as atividades de leitura e escrita. Desse modo, “essas histórias “maravilhosas” oferecem o seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro” (CERTEAU, 1998, p.85), ao passo que como descreve ainda o autor “os contos garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico” (CERTEAU, 1998, p.85).

O riso cotidiano vai assim colorindo os dias, ao passo que dessa forma esses estudantes vão se apropriando da aula, resistindo ao tempo determinado, à vigilância da professora e a sensação de opressão que perpassa esse cotidiano, que na situação descrita parece dar-se também pelas atividades propostas, as quais, sem dúvida contribuem para certas situações de rebeldia e formas de violência nas salas de aula, mas que também exigem um pouco de “astúcia, de sonho ou de senso de humor” (CERTEAU, 1990, p.44).

4.2.3 Práticas de sentido

As práticas descritas nessa categoria retratam algumas maneiras de fazer com as quais os estudantes atribuem sentidos aos textos e atividades didáticas. Permitem visualizar algumas táticas para se apropriarem ou construírem significados, mesmo balizados pelo que está posto nos materiais didáticos. Com essas descrições, procurei investigar esses “caminhos próprios tomados pela leitura ali onde se casou com a escrita.” (CERTEAU, 1998, p.263).

A partir dessas descrições, podemos refletir também sobre as práticas de leitura no ensino médio, buscando avançar na compreensão sobre “a própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia” (CERTEAU, 1998, p.265). Os exemplos dessas fabricações, no entanto, são muitas vezes difusos e esporádicos, e só aparecem “à maneira de bolhas que sobem do fundo d'água, os índices de uma poética comum” (CERTEAU, 1998, p.268).

Uma das dificuldades mais reclamadas pelos estudantes tende a ser a compreensão de palavras que são desconhecidas para eles, o que acontece inclusive com alunos que apresentam bom desempenho na escola. Na situação a seguir, Hilary, Alvin e Brian (turma A), tentam iniciar as atividades da apostila após terem lido a campanha publicitária elaborada pelo Detran.Sp e Governo do estado, para a conscientização sobre o uso do aparelho celular no trânsito, inserida no caderno *Aprender Sempre*.

A primeira atividade dava a seguinte comando: *Analise o texto 1 e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto*. No entanto, esses estudantes não conseguem entender exatamente o que era pra fazer, conforme o trecho transcrito a seguir demonstra:

Hilary - É pra gente colocar o que a gente acha de cada um?

Prof. Ana Estela- É pra fazer essa relação entre o que as imagens mostram e o que as palavras dizem...

Hilary- Ah...

[...]

Alvin- Ow professora, é pra eu fazer o que eu tô vendo na imagem?

Prof. Ana Estela - Sim, as palavras e as imagens, tudo que não é verbal, as cores, a foca que está segurando o celular...

[...]

Brian- Eu não entendi até agora o que está falando...

Prof. Ana Estela- Você não entendeu até agora?

Brian- Não entendi, até agora!!

Prof. Ana Estela- É pra você fazer essa relação entre o que é texto, palavras, e o que é imagem, o que é cor, o que é desenho, o celular, a foca, a prancha.

(TRANSCRIÇÃO 1)

A dificuldade se dá devido às palavras “*elementos*”, “*verbais e não verbais*”, “*relação de sentido*”, “*análise*”, “*estabeleça*” que eles não compreendem. Destaco que aparentemente esses termos buscam corresponder ao que está determinado nos objetivos da aula, que eram:

Identificar, em textos publicitários escritos, os **elementos** essenciais à constituição do mesmo;

Analisar as características dos **elementos** que compõem os textos em estudo.
(grifo nosso)

(COPED/SEDUC, 2022a, p.5)

Muitas vezes torna-se complexo explicar esses termos no ato da atividade, alguns por não serem claros nem para o professor, fruto de uma linguagem criada pelos próprios técnicos da SEDUC e nunca explicada aos profissionais da rede, que vem sendo formatada nos documentos educacionais, ou porque demandam muitas outras conceituações. Dessa forma, há um conflito para que o professor consiga cumprir a comanda do material didático e ao mesmo tempo promover um desafio intelectual para os estudantes.

No entanto, como precisam realizar a atividade mesmo sem terem entendido, esses jovens propõem um jeito mais fácil para tentar responder. Isso acontece na fala de Hilary “*É pra gente colocar o que a gente acha de cada um?*” referindo-se a linguagem verbal e não verbal do texto. Também na fala de Alvin “*é pra eu fazer o que eu tô vendo na imagem?*”, movimento que de certa forma desconsidera as palavras da comanda. Onde a ordem era *analisar* e *estabelecer*, os estudantes reinserem a possibilidade da incerteza e tentam escapar da imposição dessa “língua dos mestres que nega a realidade” (CERTEAU, 1995, p.124). Quanto aos sentidos atribuídos, escrevem:

1-A parte verbal está falando ou pedindo para que as pessoas fiquem mais ligados no trânsito incentivando a direção responsável no verão porque é quando muitas pessoas também vão viajar e não prestam atenção. A parte não verbal é bem chamativo com uma foca e uma prancha talvez representando o verão. (Hilary- turma A)

1-Não verbais: foca, prancha, as cores e verbais são as frases do celular, fala pra gente curtir a vida. (Alvin- Turma A)

Hilary cita a direção responsável no trânsito, mas a associa ao verão. Já Alvin interpreta a mensagem da campanha como: “*fala pra gente curtir a vida*”. Nenhum dos dois cita o uso do celular.

Segundo Vidal (2019, p.11) “Falar é ao mesmo tempo um uso da língua e uma operação sobre ela”, assim é que essa tensão é apontada também pela fala de Brian, quando diz “*Eu não entendi, até agora, o que está falando...*”, expressão adverbial de tempo que acentua o fato de

já ter lido várias vezes e mesmo assim não ter entendido, uma maneira de criticar o material didático, e a professora por oferecê-lo como atividade.

Na situação descrita a seguir, podemos perceber também o movimento de Jack tentando compreender o conceito de verbal nessa mesma atividade, que trata da campanha publicitária sobre o uso do telefone celular no trânsito:

Jack - Professora, verbal é que...por exemplo...

Prof. Ana Estela - Verbal são as palavras...

Jack - Só tem palavras aqui.

Prof. Ana Estela - Não, tem cores, você tem as imagens, os desenhos, tem o celular, a foca, isso não é “verbal”.

Jack (lendo o trecho em voz alta, pausado) — “Verão... é... tudo...de on”.

John - Professora, é pra copiar a pergunta na folha?

Prof. Ana Estela - Não.

Jack - “Foca na vida!” É!!!!

Jack - Tudo que é de letra é verbal, professora?

Prof. Ana Estela - Sim.

[...]

Jack - Acabei, professora!

Prof. Ana Estela - Fez a “a” e “b”? Pode continuar na apostila, só virar a página...

Jack começa a cantar alto e andar pela sala, depois volta a mexer com os colegas por estarem mais atrasados com a atividade. Vai então explicar para Phillip (conversas ao longe, eles tentando se apropriar do conceito, mas se me aproximo, eles param de falar)

Phillip - Verbais?

Jack - Verbal é a palavra...

Phillip - Não verbais e verbais? Mas isto daqui é pra colocar ou não? Eu não vou colocar isso aqui embaixo não, Detran, governo ... eu não vou por não.

(TRANSCRIÇÃO 2)

É possível perceber o movimento dos olhos do estudante, através de suas falas “*Verão... é... tudo...de on*”, “*Foca na vida!*” *É!!!!* Na sequência, Jack consegue elaborar o sentido que tentei explicar, com suas próprias palavras, e rebate: “*Tudo que é de letra é verbal, professora?*”. Sendo que uns minutos depois, vai até o fundo da sala explicar para Phillip o que acabou de entender “*Verbal é a palavra...*”. Nessa situação, cabe refletirmos sobre quanto o mundo linguístico e conceitual da escola está por vezes distante dos estudantes e sobre o que o professor pode fazer para aproximá-los, principalmente nessas situações em que as próprias atividades enviadas para o trabalho em salas de aula não são elaboradas com esse cuidado.

Nesses materiais didáticos, um movimento tenta racionalizar a língua, afastar-se das práticas cotidianas de dizer, como questiona Certeau (1998)

pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” - científica, política, escolar etc. - deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. (CERTEAU, 1998, p.224).

Na situação de pesquisa, no entanto, ocorre o processo inverso. Diante da impossibilidade de se apropriarem dessa língua do Outro expressa nos materiais, que não dialoga com eles, os estudantes **traduzem os sentidos** aproximando-os da sua maneira cotidiana de dizer e de pensar, como no exemplo a seguir, em que Jack tenta entender o conceito de público-alvo:

Jack — Professora, eu não entendi a 2 não!

Prof. Ana Estela (lendo) - "*Sabemos que os gêneros textuais, eles possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distintos*" até, aqui você não tem uma pergunta, aí vem, "*desse modo, o texto 1 destina-se a qual público*"? Qual palavra você não entendeu?

Jack - Nenhuma...

Jack - Eu não entendi o que quer dizer "qual público".

Prof. Ana Estela - Você sabe o que é destina-se? É se dirige, foi feito para...

Jack - Ah, "para", ah tá.

Prof. Ana Estela - Para qual público, o que é público? É o grupo de pessoas, então este texto aí do Detran, falando sobre direção, *foca na vida*, qual é o grupo de pessoas que este texto quer atingir? Por exemplo, será que este texto foi feito para crianças de 5 anos?

Jack - Não!!

Prof. Ana Estela - Por que não?

Jack - Porque criança não dirige!

Prof. Ana Estela - Porque criança não dirige, então, crianças não são o público-alvo desse texto. Qual então é o público-alvo desse texto?

Jack - São os adultos.

Prof. Ana Estela - Toda vez que se pensa em um texto, se tem em mente, para quem ele está falando, para quem ele está sendo produzido, entenderam? Quem vai ler aquele texto?!

Jack - Como é que é, professora? Texto-alvo? O que você falou?

Prof. Ana Estela - Público-alvo.

Jack volta a escrever.

(TRANSCRIÇÃO 2)

Nessa questão, são muitos os termos os quais os estudantes precisariam ter se apropriado para responder a essa atividade: "*gêneros textuais*", "*finalidade*", "*meio de circulação*", "*público-alvo distintos*", "*destina-se a qual público*", tanto que o aluno afirma não ter entendido nenhuma palavra. Com o auxílio da professora, no entanto, consegue fazer uma seleção e indicar a mais problemática para ele naquele momento, que era "*Eu não entendi o que quer dizer 'qual público'*". Por outro lado, para mediar atividades como essas, o professor precisa prever as dificuldades dos estudantes, para que possa de alguma forma intervir. Sobre isso, é necessário refletir sobre a lógica que constitui esses materiais didáticos ao criar empecilhos tanto para os alunos, quanto para os docentes.

Jack consegue concluir essas questões e entrega as respostas por escrito, como o apresentado a seguir:

a. Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distintos. Desse modo, o texto 1 destina-se a qual público?

Resposta do aluno por escrito:

Este texto tem o público-alvo para pessoas que já dirigem, falando para os motoristas não usar o celular enquanto dirigem. (JACK- Turma B)

b. Ainda em relação ao texto 1, o texto que aparece na tela do celular Verão é tudo de ON, fique OFF no trânsito, tem qual objetivo?

Resposta do aluno por escrito:

Tem o objetivo de falar para não ficar no celular enquanto dirige.
(JACK- Turma B)

Porém, mesmo depois de ter entregado a atividade, ao fim da aula este aluno se aproxima de minha mesa e testa a possibilidade de uma outra interpretação para o texto, uma **errância** de sentido:

Jack (indo até a mesa da professora) – Este texto está meio que falando que é um aplicativo para o povo não pegar o trânsito?

Prof. Ana Estela -Não, não é pra eles não pegarem trânsito, a ideia é conscientizar sobre o uso do celular na direção, sabe, no momento de dirigir? Tem gente que fica dirigindo usando celular.

Jack -E não pode né?

Prof. Ana Estela -Não pode.

(TRANSCRIÇÃO 2)

Este questionamento indica que mesmo respondendo as questões da maneira esperada pelo material, o estudante continua na busca pela compreensão do objeto lido e de alguma forma extrapola o limite das atividades didáticas. Jack, que “saiu para caçar em terras alheias”, agora faz o texto ser para si e o interpreta conforme os elementos que vê, o celular, a estampa na roupa da foca, a prancha, o amarelo e azul como cores que se destacam, tudo remetendo a um passeio na praia, daí a possibilidade de ser um aplicativo para orientar o trânsito, talvez para turistas que no verão, vão em direção ao litoral.

No entanto, é preciso cuidado, pois na escola, esse tipo de **erro de sentido** é chamado de dificuldade de aprendizagem e diagnosticado como a doença que acomete alguns estudantes, classificados como *abaixo do básico, básico etc.*

As táticas que se apresentam como **desvios** ou **errâncias** caracterizam-se, então, como formas de inserir um próprio, marcar um espaço de sentido dentro do campo determinado dos textos, quando transformados em atividade didáticas, ou as maneiras de se tentar compreender quando os recursos são poucos, autonomia da prática lenta que fere a institucionalização do sentido dos textos pela forma como são apresentados na escola.

Em uma cena de pesquisa, foi pedido aos estudantes da turma B que realizassem a leitura individual do texto II, *Suicídio digital*, e depois escrevessem em uma filipeta de papel, o que haviam entendido. A maioria dos comentários dos alunos se aproximou do sentido proposto pelo autor do texto, compreendendo a metáfora:

“bom, eu acho que as pessoas tentam usar as redes sociais para esquecer o mundo real entrando no mundo digital, mas muitas vezes acaba não dando certo por ter julgamentos e preconceito na internet e até piores que o mundo real, então eles acabam não aguentando, excluindo as redes e sumindo do mundo virtual.” (Hillary – Turma A)

“Esse texto fala sobre os problemas da sociedade. O texto dá uma solução: suicídio digital. O suicídio digital significa deletar as redes sociais. Eu acho que não daria certo porque as pessoas sentiriam vontade de novo de usar as redes sociais.” (Jack- Turma B)

Alguns estudantes, porém, realizaram comentários que se desviam do esperado enquanto entendimento do texto e expressam reflexões sobre o problema social que é o Suicídio, como nos exemplos a seguir:

“Muitas pessoas têm uma vida muito diferente da rede social com a realidade. As pessoas podem estar passando por um momento ruim, mas está postando coisas alegres e felizes. Podemos ter bastante amigos na rede social e poucos na vida, sem pessoas pra conversar, desabafar etc. As vezes só uma conversa resolve muita coisa e faz a pessoa desistir do suicídio.” (Jane -Turma B)

“Hoje em dia precisamos do celular e acaba que não ficamos sem ele, nas redes sociais tem pessoas do bem que postam suas conquistas, dia a dia, etc. como tem pessoas que têm perfil fake e fica mandando mensagens negativas, homofóbicas e racistas. Tem haters também, que só querem ver o mal das pessoas. Nisso a pessoa pode não se sentir bem, ou já ter alguma autoestima baixa e se sentir uma pessoa extremamente feia, ou sem potencial nenhum e acabar se suicidando, entrando em depressão, ou apagando o seu próprio brilho.” (Mary- Turma A)

A fala de Jane parece mais pessoal, demonstrando talvez os próprios sentimentos, o que é marcado pelos verbos em 1ª pessoa. O mesmo não ocorre no comentário de Mary, que se utiliza da expressão “*a pessoa pode não se sentir bem*” ao falar dos processos que resultam em suicídio. Destaca-se que as duas se mantêm dentro do contexto ao inserirem essa temática ligada ao uso das redes sociais, ou usarem expressões parecidas, como “Ter milhares de amigos nas redes sociais e ninguém para conversar pessoalmente, em um barzinho, ou mesmo em casa” (COPED/SEDUC, 2022d, p.60) e “Podemos ter bastante amigos na rede social e poucos na vida, sem pessoas pra conversar, desabafar etc.”, usada por Jane, ou ainda “É possível apagar as contas das redes sociais” (COPED/SEDUC, 2022d, p.60) e a expressão transformada por Mary na metáfora “*apagando o seu próprio brilho*”.

Esses desvios também ocorrem porque os estudantes compreendem os textos conforme as informações e experiências que têm. Na aula que apresentou o fragmento de *Dom Casmurro*, “*O penteado*”, Jimmy e Charlotte (turma B) interpretam a seu modo, como descrito no trecho a seguir:

Vou até Jimmy e Charlotte.

Prof. Ana Estela – E aqui, o que vocês acharam do texto?

Jimmy- Ow professora, a minha percepção está certa?

Prof. Ana Estela – Lê o que escreveu.

Jimmy- O texto 1 fala de um cabeleireiro apaixonado.

Prof. Ana Estela – O Bentinho é cabeleireiro?

Alfred explica alguma coisa para Jimmy que não conseguiu ser captado pelo áudio.

Jimmy- Eitaaaa...

Prof. Ana Estela (falando para Charlotte) - O que você entendeu do texto?

Charlotte- Professora, não acabei de ler.

Prof. Ana Estela – Mas e esse aqui? O que entendeu?

Charlotte- Eu não entendi foi nada não. Não entendi muita coisa não.

Prof. Ana Estela – Qual é a cena aí?

Charlotte- Oh, eu entendi que ela... tá alisando o cabelo.

Prof. Ana Estela – Tipo fazendo chapinha?

Charlotte- Não... com o pente. Não sei, alisar o cabelo com o pente?

Prof. Ana Estela – Gente, leiam de novo...

Charlotte (rindo) – Não tem nada a ver....

(TRANSCRIÇÃO 5)

Jimmy e Charlotte não entendem essa relação de alguém pentear os cabelos de outro, pois atualmente isso só acontece em um salão de cabeleireiro. Assim também, a forma descontextualizada com que essa parte do livro é apresentada na apostila, com o intuito de que os estudantes discutissem sobre *o cabelo*, não permite a eles conhecerem a cena que antecedeu o momento em que Bentinho se propõe a pentear Capitu, outra parte conhecida da obra que é o Capítulo XXII – *Olhos de ressaca*, da qual apresento o trecho final:

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca [...]

estou para contar que, ao cabo de um tempo não marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe, — para dizer alguma coisa, — que era capaz de os pentear, se quisesse.

— Você?

— Eu mesmo.

— Vai embarçar-me o cabelo todo, isso sim.

— Se embarçar, você desembarça depois.

— Vamos ver. (MACHADO DE ASSIS, 2019, p.58).

Bentinho e Capitu eram dois jovens, quase namorados, no século XIX. A cena de “O penteado” é carregada de uma tensão emocional e sensualidade, materializada no ato de pentear os cabelos e depois o beijo. Aos estudantes dessas turmas, no entanto, desconhecendo tudo isso, só resta lutar, para compreender, com as armas que têm. No entanto, Jimmy não deixa de marcar seu lugar na construção do sentido desse texto e inicialmente apresenta a sua percepção da história “*O texto 1 fala de um cabeleireiro apaixonado.*”. Após a explicação de Alfred, o aluno apaga o que havia escrito como resposta e reescreve “*No texto 1 fala de um menino que foi fazer um penteado em uma menina e eles acabou se beijando.*”

Nessa atividade, além do sentido ser um único, ainda é direcionado para outras intenções que não são as propostas na obra, “efeito de um poder social, o de uma elite[...] o pretexto de uma lei que legitima, como “literal”, a interpretação de profissionais e de clérigos *socialmente* autorizados” (CERTEAU, 1998, p.267).

Mas o leitor é livre, ainda que na escola essa manifestação nem sempre seja tolerada, assim, nesse *não lugar* que é a leitura, em que “Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade” (CERTEAU, 1998, p.270), o leitor estudante do ensino médio mistura e associa:

Peter- Olha o nome desse cara aqui, Zug...

Prof. Ana Estela- Zygmunt Baumann (tento pronunciar o mais próximo do som original).

Peter- Eu tava vendo Mark Zuckerberg...

Prof. Ana Estela- Eu vou passar um vídeo explicando quem foi ele.

Alvin – Tem um cara que chama Mark Zuckerberg.

Peter- É o criador do Facebook...

(TRANSCRIÇÃO 14)

Durante a leitura do texto *Suicídio digital*, Peter lê o criador do Facebook, Mark Zuckerberg, conhecido dos jovens ligados as redes sociais e tecnologia, no nome de Zygmunt Baumann, sociólogo, filósofo polonês e britânico, autor do livro *Modernidade Líquida*. E como um **achado poético**, vem comunicar-me, dizer desse saber.

Outro exemplo se deu durante a leitura do texto *Guerra dos Mundos* redigido por Marcos Rohfe, que trata do livro do escritor inglês H. G. Wells, sobre uma invasão alienígena na Terra. Nessa situação de pesquisa, pedi que os alunos lessem em silêncio e depois escrevessem na filipeta de papel as impressões sentidas, momento em que se seguiu o diálogo:

Jack– Professora, pode falar a verdade?

Prof. Ana Estela - Hum.

Jack– Eu não entendi o texto. Não, eu entendi assim... eu tô lendo, mas não consigo lembrar o que eu li.

Prof. Ana Estela - Lê de novo. O que você estava pensando enquanto você estava lendo?

Jack (responde depressa) – O astronauta!!!

Prof. Ana Estela - Por quê?

Jack– Ah, estava pensando, no que ele fez pra estar lá.

Prof. Ana Estela - Mas o Marcos Pontes? Mas eu acho que o Marcos não chegou a ir mesmo lá

Calvin- Lá onde? Em Pompeia?

Risadas...

Prof. Ana Estela - Mas eu acho que ele não chegou a ir, vamos procurar a biografia dele? Ele é chamado de astronauta brasileiro, mas...

Jack– Ahhh, falaram... não é verdade? (apontando para os colegas)

Jack- “aqui está o primeiro brasileiro a ir para o...”

Prof. Ana Estela - Falaram isso lá?

Jack- Para a lua...

Prof. Ana Estela - Ai ai ai ...

Jack– Para o espaço.

Prof. Ana Estela - Eu vou conferir, mas eu não sei...

Jack– Confere aí, professora.

Prof. Ana Estela – Eu lembro quando eu era adolescente, que foi quando ele foi pra Nasa e tal.

Dereck- Como que é o nome desse cara, aí?

Prof. Ana Estela - Marcos Pontes.

Risadas

Prof. Ana Estela - Na verdade ele nasceu em Bauru, na época falava muito no jornal da TV Tem, porque ele era de Bauru, fizeram bastante alarde.

Jack– Aí aqui começou a falar de extraterrestre aqui, aí eu já... comecei a falar do astronauta.

Risadas...

(TRANSCRIÇÃO 17)

No final de semana anterior, vários alunos compareceram ao rodeio na cidade vizinha de Pompeia, 15 quilômetros de distância de Quintana. Nessa ocasião, estive presente no evento Marcos Pontes (depois eleito senador por São Paulo- 2023/2026), como parte da sua campanha política. Jack fica impressionado com o Astronauta e arruma um jeito de inserir essa discussão na aula, alegando que “*Eu não entendi o texto. Não, eu entendi assim... eu tô lendo, mas não consigo lembrar o que eu li.*”, ao final, o aluno chega a explicitar sua **tática de leitura**, quando afirma “*Aí aqui começou a falar de extraterrestre aqui, aí eu já... comecei a falar do astronauta.*”

Jack redireciona o assunto da aula que devia ser sobre o livro, usa o texto para falar de *outra coisa* e “assim, escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social” (CERTEAU, 1998, p.270). Essas maneiras de falar sobre suas experiências a partir do texto fixado no material didático, são apenas indícios das formas pelas quais os estudantes consomem

o que é imposto nas salas de aula, conforme esclarece Vidal (2019), acerca do conceito de leitura formulado por Michel de Certeau:

A leitura é uma atividade ainda desconhecida, e distintivamente de uma prática passiva, se configura em uma peregrinação por um sistema imposto. Para o autor, toda leitura modifica o seu objeto. Não há, portanto, uma transparência entre o escrito e o lido; não há um sentido literal na escrita. [...] o leitor é um viajante e a leitura um exercício de “ubiquidade”. Assim, enquanto a escrita acumula, estoca, resiste ao passar dos anos, a leitura não tem garantias contra o tempo. Por semelhança, o mesmo ocorre com respeito à produção e ao consumo de bens culturais. Ou seja, assim, como não há leitura conformista, não há um consumo passivo (VIDAL, 2019, p.11).

Na sequência dessa mesma cena de pesquisa, os estudantes assistiram ao vídeo “A guerra dos mundos, de H. G. Wells” do canal *Ler Antes de Morrer* de autoria de Isabella Lubrano, que faz uma resenha sobre o livro. O objetivo era apresentar algumas informações sobre a obra para os estudantes, como um incentivo a possível leitura. Durante a exibição do vídeo, Jack novamente toma a palavra para fazer um **relato** sobre uma experiência vivida:

Voz no Vídeo– *A terra estava sendo invadida por marcianos...*

Jack– Eu lembro uma vez que teve ...

Vídeo– *É isso mesmo que você ouviu!!*

[...]

Jack– Professora, mas teve uma época, que o povo falava que estava chegando as naves para atacar o mundo.

Prof. Ana Estela (pausa o vídeo) – Ah gente, mas para mim é um fato, não dá pra achar que nós somos os únicos no universo, que no universo inteiro só tem nós...

Jack– Professora, eu lembro uma vez também que fiquei meio aterrorizado, eu fui para Parapuã, e no quintal da casa da parente da minha avó, eu vi umas luzes no céu...

Calvin– Eram as estrelas...

Várias risadas.

Prof. Ana Estela - Aí, deixa ele contar.

Jack– Era escuro, o céu estava escuro, só que apareceu as luzes, de um jeito assim bem claro, mas eu não sei o que era.

(TRANSCRIÇÃO 17)

Para propor essa digressão, Jack utiliza as expressões “*Eu lembro uma vez que teve*”, “*teve uma época, que o povo falava*”, “*eu lembro uma vez também que fiquei meio aterrorizado*”, o que demonstra “uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”. (CERTEAU, 1998, p.153). As falas de Jack inserem a incerteza de tempo e espaço e trazem para a discussão, a voz do povo, fruto de uma memória cultural, como explica ainda o autor:

Existe com certeza um conteúdo do relato, mas pertence, ele também, à arte de fazer um golpe: ele é um desvio por um passado (“no outro dia”, “outro dia”) ou por uma citação (uma “sentença”, um “dito”, um provérbio), para

aproveitar uma ocasião e modificar um equilíbrio por uma surpresa. (CERTEAU, 1998, p.154).

Como atribuição de sentidos, essas **associações** com experiências, vivências e saberes, promovem também **achados poéticos** que concedem um lugar, no espaço da aula, ainda que passageiro. Como na situação a seguir, em que os estudantes projetam possíveis significados para o termo “Capitu”:

Prof. Ana Estela- Pensando nisso, o que vocês acham que esse texto vai propor, além do que vocês já citaram? Alguém vai responder? Não??

Observo um pouco e ninguém complementa nada...

Prof. Ana Estela- Então ele fala aqui logo no início, da Capitu. Quem será que é Capitu?

Elvis (gritando do fundo da sala) - O que que é Capitu!!!? Capitu é uma fruta!!!!

Prof. Ana Estela- Uma fruta?

Alvin – Deve ser um cara que corta cabelo.

Prof. Ana Estela- Que tipo de fruta?

Elvis- Ahhh, uma fruta.

Prof. Ana Estela- Nunca ouvi falar dessa fruta.

Alvin- Deve ser ou o cara que corta o cabelo ou o que vai cortar o cabelo da pessoa.

Elvis- É sério, professora!!

Alex- É, tem que ver.

Prof. Ana Estela- Que Capitu é fruta? Eu nunca ouvi falar.

Resolvo procurar no Google e eles acompanham pela tela da TV.

Harry- Professora, é uma rosa, professora!!!

Hilary- Uma rosa no meio da cidade, não é?

Vários alunos agitados e falando ao mesmo tempo diante do achado. Vários estão dando risada.

Prof. Ana Estela- Pessoal, não precisa ficar gritando...

Elvis- NÃO FALEI PRA VOCÊ QUE CAPITU É FRUTA?!!!!!!

Prof. Ana Estela- Vocês podem ficar em silêncio pra gente ler o que está aqui?

[...]

Prof. Ana Estela- Aqui no dicionário informal, *Capitu é o nome popular de uma planta da família das Monimiáceas, com propriedades medicinais sendo usada como calmante, diurético e tônico. Também é chamada de: limão-bravo, caapitiú, cicatrizante-da-guiana*, mas não tem fotos, depois a gente procura fotos... eu realmente nunca tinha ouvido.

(TRANSCRIÇÃO 3)

Perguntar aos estudantes sobre o que eles acham que o texto vai tratar, é uma prática apresentada e indicada nos materiais didáticos como uma estratégia de leitura pré-textual, que consiste em sensibilizá-los para o tema que será tratado. Na situação anterior, para além das projeções de Alvin “*Deve ser ou o cara que corta o cabelo ou o que vai cortar o cabelo da pessoa.*”, de Harry “*Professora, é uma rosa, professora!!!*” e Hilary “*Uma rosa no meio da cidade, não é?*”, destaco a fala de Elvis, que afirma com convicção que Capitu é uma fruta, até

o ponto de me levar a pesquisar e rebater assim que vê a confirmação da informação na tela da TV: “NÃO FALEI PRA VOCÊ QUE CAPITU É FRUTA?!!!!!!”.

Por fim, apresento um outro aspecto das práticas de leitura e atribuição de sentidos na escola, que é o fato de que ao consumir esses materiais, muitas vezes como “simulacros que o sistema distribui a cada um.” (CERTEAU, 1998, p.260), os estudantes não são em nenhuma medida passivos. Dessa forma, não acatam pacificamente os modelos culturais impostos. A situação a seguir, por exemplo, aconteceu durante a leitura do texto *Quem disse que cabelo não sente* de Mari Jacomini, a qual compõe a equipe técnica de Língua Portuguesa da COPED, texto que foi produzido para discutir a temática do *cabelo*:

Prof. Ana Estela- [...] Vocês gostaram do texto, querem comentar alguma coisa? O que acharam?

Alvin- Achei legal o tipo de palavra.

Brian- Achei bem 2017.

Outros alunos falam todos juntos.

Prof. Ana Estela- Perai, um de cada vez. Fala Alvin!

Alvin fica com vergonha e não quer falar.

Prof. Ana Estela- Pode falar...

Alvin- Achei legal o tipo de palavras que usou.

Prof. Ana Estela- Qual, por exemplo?

Alvin- Tipo “fute”.

Brian- “Visu”

Alvin- É sério!!

Percebo que todos estão rindo e pergunto:

Prof. Ana Estela- Vocês acharam legal mesmo ou vocês estão ironizando?

Alvin- Não, achei legal, eu só pensei que a gente não usa.

Hilary (rindo) - Foi o que eu pensei...

Prof. Ana Estela- Fala Brian.

Brian- É, eu ia falar a mesma coisa que o Alvin.

Mary- Ele falou que era bem 2017.

Brian- É, eu achei as gírias bem 2017.

Prof. Ana Estela- Por que 2017?

Alvin- É porque é gíria antiga.

Prof. Ana Estela- Ah é antigo?

Brian (rindo)- É... bem... ninguém usa mais...

Alvin- Hoje em dia a gente não fala “visu”, a gente fala “na régua”.

Risadas

Brian- Na régua é só para cabelo.

Risadas

(TRANSCRIÇÃO 7)

O texto é explicado e contextualizado no caderno *Currículo em ação* como tendo sido escrito por um jovem que usava cabelos compridos e publicado em um blog de estudantes do ensino médio:

Em um *blog* chamado “*Canal: nas loucuras da escola*” criado por estudantes do Ensino Médio, foi postado um relato em que um jovem faz um desabafo sobre momentos de *bullying* vivenciados, durante os 10 anos em que ele teve os cabelos compridos. E somente após muito tempo refletindo sobre a situação, ele consegue chegar a uma conclusão sobre o seu estilo. (COPED/ SEDUC, 2022c, p.24)

Porém, como este é um texto fictício, cuja função social foi apenas a de ser inserido nesse material didático para corresponder as competências e habilidades escolhidas, é carregado de artificialidade. Essa encenação é prontamente percebida por alguns estudantes da turma A, que quando questionados, usam a **ironia** para desmontar essa representação, conforme as falas: “Achei legal o tipo de palavras que usou [...] Não, achei legal, eu só pensei que a gente não usa.” (Alvin), ou “É, eu achei as gírias bem 2017” (Brian), “É porque é gíria antiga” (Alvin). Com o objetivo de produzir um texto que dialogue com os estudantes, a autora na verdade usa gírias e expressões que ela acredita que sejam utilizadas por eles, como “fute”, “visu manero estilo Tmblr!”, “a ficha caiu”, mas que na verdade parecem corresponder as suas próprias experiências.

Esse aspecto artificial e montado também é percebido pelo estudante Alex, que passa a estar atento aos textos, com uma **postura vigilante**, como na situação de pesquisa em que os estudantes liam o texto *Abaixo assinado* e em que ocorreu o diálogo a seguir:

Alex- Isso é um texto falso!!!

Prof. Ana Estela- Por que você está falando isso?

Alex- Ahhhh 1999, ajude a chegar a 2.000.

Prof. Ana Estela- Não, mas aqui diz que 1999 pessoas já assinaram o abaixo assinado, e o objetivo é chegar a 2.000 pessoas, entendeu?

Alex- Mas tá muito... meio suspeito...

Prof. Ana Estela- É um texto falso, mas não por isso, entendeu? É um texto que foi elaborado pela equipe da Secretaria da Educação para pôr na apostila, mas não por isso.

Alex- É porque não dá pra saber se foi algo realmente tirado da internet, que foi algo real, ou foi algo só criado... Aqui oh, por causa do objetivo. (mostrando a pergunta a)

Alex- Então tem que saber o objetivo que ele quer nessa história aqui, no contexto desse negócio, ou de outro contexto que foi criar esse texto.

Prof. Ana Estela- Então explica isso aqui, pode explicar.

(TRANSCRIÇÃO 13)

Alex tem alguma espécie de *insight* sobre o texto ser produzido apenas para estar na apostila, embora essa informação esteja apresentada no caderno, porém, não consegue captar totalmente o sentido, visto que ao fraco só resta a tática, de forma que a confirmação se perde. Nessa situação, destaco os termos utilizados “*Isso é um texto falso!!!*” e “*Mas tá muito... meio suspeito...*”, a partir das quais o aluno passa a deliberar sobre a intenção de quem inseriu um

texto assim na apostila. Em outro exemplo durante a aula que trouxe o fragmento do livro *Vinte mil léguas submarinas* de Júlio Verne, Alex questiona a falta de informações sobre os textos inseridos nos materiais:

Alex- Ah professora, aqui oh, aqui no próprio livro ele fala qual que é o tipo narrativo...

Prof. Ana Estela- Romance. Então entenda isso, romance é...

Alex- Então se uma pessoa for caso tipo assim que nem eu, desatento, uma hora vai chegar aqui... Por causa que não explica que o livro é grandeeee. Não explica. Então a pessoa teria que corrigir...

Prof. Ana Estela- Toda vez que for livro provavelmente é um romance, as vezes tem os romances juvenis, que costumam ser menores, até 100 páginas, e tem os romances mais clássicos, que chegam a ter 500 páginas. Agora se falar “Conto”, aí no máximo até 10 páginas.

[...]

Alex- Eu acho que foi de propósito, porque não tem como a pessoa saber.

Prof. Ana Estela- Eles não dão muitas informações, não é? Mas eu falei que era um livro.

Alex- Você acha que a pessoa erra?

Prof. Ana Estela- Se eu acho que a pessoa erra? Eu acho que sim. O que você acha?

Alex- Eu lembro que uma vez eles erraram, mas passa por várias revisões, não é? Tem várias pessoas que corrigem a apostila, não é??

Prof. Ana Estela- É porque as vezes é o ponto de vista que eles olham, entendeu? Tipo as vezes eles estão olhando outras coisas.

(TRANSCRIÇÃO 19)

O diálogo com Alex demonstra também essa não passividade dos estudantes em relação as leituras prescritas e aos sentidos que os organizadores tentam impor. Nesse ponto, porém, como alerta Certeau (1998)

mas onde o aparelho científico (o nosso) é levado a partilhar a ilusão dos poderes de que é necessariamente solidário, isto é, a supor as multidões transformadas pelas conquistas e as vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. (CERTEAU, 1998, p.273)

Pensar as relações de leitura na escola com base no conceito de que o ato de ler é uma prática inventiva, uma tática, é tarefa que transcende os fazeres pedagógicos e exige uma mudança de perspectiva sobre a aprendizagem. Como argumenta Chartier e Hébrard (1998)

Para Michel de Certeau ela não é recepção imposta de um conteúdo objetivo, sujeição ao texto, passividade. Fazendo da leitura uma arte da caça ilegal, ele a designa como uma ação que quase não deixa traços visíveis, nem garantias contra a usura do tempo, mas ação produtora que em cada um de seus encaminhamentos e de fazeres, ao mesmo tempo alteram e conferem existência ao texto: formas singulares de habitar o escrito. A leitura é uma *apropriação* (CERTEAU, 1998, p.32).

A ideia de que os sentidos construídos pelos estudantes durante o ato de ler são múltiplos e singulares, não indica que o professor não deva ensinar os significados estéticos, críticos, filosóficos, políticos etc. que compõem os textos, mas que as táticas de leitura dos estudantes não devem ser excluídas ou direcionadas à categoria da inadequação, até porque elas vão acontecer de qualquer forma, sendo explicitadas ou não. Não há como aprisionar a leitura, ela “introduz [...] uma "arte" que não é passividade.” (CERTEAU, 1998, p.50).

As situações descritas nessa parte do trabalho são, no entanto, apenas indícios de algumas dessas maneiras de fazer, de falar e de ler nas salas de aulas. Por outro lado, os materiais que balizam as possibilidades das práticas de leitura na escola, parecem dissociar a linguagem social daqueles que a praticam, cultura opaca dos dias, violência disfarçada de desenvolvimento e tecnologia. Essa representação pública, espetáculo das leis do mercado, marginaliza, mas não silencia, pois o cotidiano escolar continua a inventar-se pela “liberdade gazeteira das práticas” (GIARD, 1998, p.19).

Considerações finais

Ao final do relato dessa pesquisa sobre as *artes de fazer* no cotidiano escolar, mediadas pelas práticas de leitura, faz-se necessário refletir sobre a travessia até aqui percorrida. No início dessa caminhada, o objetivo era o de investigar as práticas de leitura no ensino médio, partindo da hipótese de que havia um conflito entre os protocolos de leitura disseminados nos materiais didáticos para ensino de língua portuguesa e os estudantes nas salas de aula, e que isso era fruto de inadequações conceituais ou ausência de compreensão acerca da realidade escolar por parte dos organizadores.

O processo de investigação, no entanto, fez compreender todo um contexto mais amplo em que o incômodo sentido em relação a esses dispositivos e dinâmicas impostas às salas de aula, fazem parte da concretização de ingerências externas à escola, em que os grupos no poder, por meio do capital empresarial, têm conseguido organizar ações sistemáticas sobre a educação no Brasil, principalmente a pública, promovendo reformas em prol de seus interesses.

Tudo isso procurei descrever nessa tese, tendo em vista, segundo Depieri (2019) que os mecanismos utilizados por esses grupos

atuam[...] para a formulação e a alterações propostas pelo capital na reforma da educação pública do país, pois enfraquecem a capacidade dos sujeitos da escola em implementar diretamente o ensino, já que a interferência de agentes externos, seja pela intervenção de equipes técnicas e de gestão para a oferta do ensino ou também pela compra e condução do currículo educacional consubstanciam em uma ação de controle da educação. (DEPIERI, 2019, p.122).

Ao final desse percurso, compreendo que essas ações estratégicas seguem atuando. No contexto atual (2023), em que um governo de extrema direita deixa o poder e outros menos radicais assumem, os mesmos agentes e representantes do capital e do mercado continuam a ocupar lugares de poder em relação à educação brasileira, compondo grupos que

Elaboram a formulação de novas teorias, articulam redes e parceiros políticos para concretização de suas ações, disseminam suas ideias no conjunto da sociedade, projetam sua imagem em espaços referenciados de educação, usam sua influência para pressionar o Estado na implementação de seus projetos (DEPIERI, 2019, p.124).

Assim, na escola, podemos observar todo um sistema estruturado em que formas estatísticas e toda uma série de dispositivos racionalizados são inseridos e reinseridos constantemente. Competências, habilidades e outras constituições da linguagem, às vezes artificiais, posto que construídas pelos técnicos curriculares, se disseminam e atuam tentando

programar as relações. As análises das avaliações externas, exemplo tão comum nas escolas contemporâneas, as quais balizam as práticas pedagógicas e os trabalhos com os textos, embora não consigam compreender as trajetórias e operações discursivas, heterogêneas e múltiplas, realizadas pelos estudantes para constituir sentido a esses objetos lidos, seguem sendo implementadas como dispositivos de controle, uma vez que “a estatística praticamente [...] se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades “léxicas”, de que se compõem essas estratégias, mas as quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxonomias que lhe são próprias (CERTEAU, 1998, p.46).

O conhecimento desse contexto histórico e social, conduziu-me a uma maior compreensão das causas e razões que ancoram os usos e manipulações desses materiais, textos e constituições da linguagem durante as aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, acredito que a escolha do cenário de investigação e do grupo de participantes possibilitou captar alguns indícios dessas “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano” (CERTEAU, 1998, p.41) para driblar a disciplina própria da instituição escolar, práticas que na maioria das vezes também não convergem com as intenções dos idealizadores curriculares.

Assim, foi possível enxergar o ambiente escolar como uma “rede de práticas específicas” (CHARTIER, 1991, p.176) comunidade feita de uma multiplicidade de grupos sociais: estudantes, professores, funcionários, frequentadores desse lugar, praticantes de ações e usos diversos. Ambiente em que a cultura comum fabrica, a partir de suas representações, um lugar de sobrevivência, arte dos desvios e invenções culturais. Um olhar diferenciado pra se entender o que é a escola.

Ao final desse relato, compreendo a escola e a salas de aula como um espaço constituído de muitas *maneiras de fazer* nem sempre permitidas ou autorizadas pelas instâncias que determinam as regras escolares. Dessa forma, o estudo das ações cotidianas nesse ambiente, entre elas as práticas de leitura, foi construído nessa pesquisa, não somente pelo ponto de vista das estratégias curriculares e metodológicas implantadas, mas pela observação acerca do uso/consumo e pelas fabricações dos estudantes, durante o tempo transcorrido nesse espaço limitado e a partir dos objetos inseridos nessa dinâmica, conforme disserta Certeau (1998):

à produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”, esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas

nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1998, p.39).

Nesse movimento, podemos perceber a existência de um cotidiano implícito, em que observamos comportamentos que se voltam contra essa seletividade de conhecimentos, reações diversas por quem parece saber de sua própria exclusão, enquanto cultura, enquanto falta de *espaço*, ou seja, uma tensão entre o que é imposto no currículo (oficial ou latente) e as práticas por parte dos que compõem esse cenário, no caso desta tese, os estudantes do ensino médio de uma escola pública, movimento em que ora há a apropriação inconsciente do que é imposto, uma vez que não se percebem rupturas com esse processo de dominação, ora se nota certa reutilização, manipulação e desvio do que é prescrito, como *resistência*.

Cada um com sua particularidade, histórias e experiências, os estudantes foram compondo um mosaico de práticas nessa escola comum, em que o cotidiano parece ser repetitivo e persistente, mas que esconde uma “atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas” (CERTEAU, 1998, p.79).

Ressalto, porém, que as práticas descritas representam algumas das lógicas próprias desses sujeitos comuns, cultura às vezes um tanto difusa. Entretanto, há muitas outras, visto que “o caminhante ordinário do cotidiano vive experiências que não podem ser capturadas pelo olhar controlador do observador, que também não consegue descrevê-las ou repeti-las” (ASTORI E VIEIRA, 2019, p.22).

Em relação as práticas de leitura, objeto principal da investigação aqui descrita, procurei primeiramente a compreensão acerca do que realmente é essa maneira de fazer e do que o ato de ler significa como bem cultural, em que se cruzam aspectos da oralidade, da escrita e da memória.

Com esse ponto de vista observei as orientações para o ensino e a lógica dos protocolos de leitura disseminados nos materiais didáticos elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os quais as vezes tentam determinar até como deve estar o corpo, como em:

Sugerimos que, para fazer a leitura em voz alta do poema, você se posicione no centro do “U” e evidencie a entonação do poema e a repetição do som de “s”. Terminada a leitura, acreditamos que seria interessante que você se sentasse em uma das carteiras do “U” para conduzir a mediação de leitura, fazendo as perguntas aqui sugeridas (COPED/ SEDUC, 2022a, p.101).

Tais organizações contam mais um capítulo acerca das representações de ensino de leitura e de um leitor que lê na escola, sentado, rígido, em que são indicados os movimentos dos olhos para realizar análises de texto, atitudes impostas sobre os atos de ler que a instituição promove. No entanto, a partir do exame desses protocolos foi possível também investigar algumas das intenções dos organizadores desses materiais, os quais respondem a grupos no poder cujas ideologias precisam estar concretizadas nesses dispositivos, para moldar novas formas de comportamento e aprendizagens na escola.

As reflexões sobre as práticas de leitura investigadas nessa tese, também permitiram refletir sobre outros aspectos, como por exemplo, a fragmentação de gêneros discursivos nos materiais de língua portuguesa, bem como a produção de outros textos encomendados para cumprir as competências, habilidades e estratégias governamentais. Esses fazeres parecem direcionar para as classes populares, aquilo que se acredita que elas devem ler e dessa forma negar a continuidade da aprendizagem da leitura na escola. Nas fases iniciais do processo de escolarização, colocando ênfase sobre a decifração, a consciência fonológica etc., depois impedindo, por uma série de articulações, o direito dos alfabetizados à apropriação cultural de gêneros discursivos.

Com base nessas considerações, compreendo que a leitura na escola, é as vezes, um processo de negar a sua própria maneira de ler e os sentidos atribuídos. Dessa forma, o leitor institucionalizado vai escondendo a sua fabricação interna para corresponder a noção do que seja uma leitura correta, “efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” (BOURDIEU, 2011, p.236).

Por outro lado, ainda segundo Bourdieu (2011, p.245), “há erros de leitura que são muito eficientes” e foi justamente a partir dos dados construídos nessa tese: errâncias, desvios de sentidos e de usos etc., que foi possível ampliar a compreensão sobre os atos de leitura para além dos processos de inculcação ideológica, como uma prática inventiva. Nesse sentido, ressalto a importância de que sejam criados *espaços* nas salas de aula, para as maneiras de ler em sentidos plurais.

Reflito também sobre essa relação entre a noção de currículo prescrita em metodologias, competências e habilidades e as práticas cotidianas de professores e estudantes, considerando que há aprendizagens que escapam a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de sobrevivência ou “valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial” (FORQUIN, 1993, p. 23).

Essa compreensão conduz a outras reflexões, principalmente sobre o papel do professor na escola. Segundo o que explana Charlot (2002, p.24) “quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno em sua singularidade. Deve-se então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia a dia da sala de aula”. Porém, quando as decisões sobre o que e como ensinar passam a ser determinadas por ações externas a esse ambiente, a singularidade além de impossível torna-se insuportável, pois a sensação de fracasso é também do professor.

No entanto, ainda assim, destaco a importância e a centralidade do professor diante das práticas didático-pedagógicas nas salas de aula, uma vez que, se as formas curriculares são ligadas aos processos de transmissão cultural e as estruturas de poder, temos de considerar que “a educação não é um empreendimento neutro e o educador é sempre envolvido em um ato político, consciente ou não” (APPLE, 2006, p.35).

O direcionamento e a manipulação econômica das práticas educacionais representam apenas um lado dos processos de dominação cultural, uma vez que eles não esclarecem totalmente as relações cotidianas dentro da escola nem de que forma as ações dos educadores exerce mediação a isso. Os dados demonstram então, que é preciso pensar sobre os tipos de recursos culturais e simbólicos que os professores se utilizam e podem se utilizar no interior das salas de aula, os quais contribuem ou subvertem processos em que “as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (APPLE, 2006, p.37).

Nesse contexto, as ações cotidianas dos professores são importantes, também eles como *praticantes* desse lugar que é a escola, uma vez que conforme argumenta Charlot (2016) “o que pode mudar as coisas é a forma como o professor trabalha, como a instituição funciona. A escola é um lugar que não vai mudar o mundo inteiro. É também um lugar de luta social e um lugar de tentar melhorar o mundo, através das nossas práticas de docentes.” (CHARLOT, 2016, p.14). Essas *fabricações* dos professores também precisam ser investigadas pois exigem uma tomada da palavra, movimentos de apropriação desse espaço que é seu.

Ao fim dessa pesquisa e da redação dessa tese, considero que “a travessia não oferece ao viajante a sensação de completude. Mesmo assim, tem de se ir em frente. Ou seja, a experiência não nos é conclusa, mas se constrói ao longo da viagem/vida. [...] o que nos atravessa e passa a fazer sentido em nossa experiência. (ASTORI, VIEIRA, 2019, p.22), de

forma que avançamos em compreensão, mas que há muito ainda a caminhar, principalmente em relação ao estudo e investigação das realidades educacionais dos estudantes e as práticas de leitura no cotidiano das escolas.

Referências

- ALMEIDA, Maria E. B. **Apresentação in Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003 Nº 23.
- AMPARO, Patrícia A. **Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito** / Patrícia Aparecida do Amparo; orientação Dislane Zerbinatti Moraes. São Paulo: s.n., 2017.
- ANDRE, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ANDRE, M. D. A. de. **Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola**. Ecco, São Paulo, v.10, n. Especial, p.133-145, 2008.
- ANDRE, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho/2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRE, Marli. “Prática docente e cotidiano escolar”. Relatório de pesquisa. Feusp, 1993.
- APPLE, Michael. **Ideologia e produção cultural e econômica. O currículo oculto e a natureza do conflito** In: Ideologia e Currículo. 3ª ed. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 7-17; 61-80; 125-150.
- APPLE, Michael W. **“ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun. 2002.
- ASTORI, Fernanda B.S. VIEIRA, Maria N.A. **Caminhando com Michel de Certeau: Contribuições Epistemológicas para a pesquisa em educação**. Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória- ES, v. 25, n. 1, p. 10-26-, jan./jun. 2019.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro [recurso eletrônico]** / Machado de Assis; prefácio de Ana Maria Haddad Baptista. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. – (Série prazer de ler; n. 7 e-book)
- AYRTON SENNA, **Volta às aulas e as competências socioemocionais dos estudantes**. Material produzido pelo Instituto Ayrton Senna. 2020.
- BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23

BACICH, L. **Avaliação: as rotinas de pensamento. Inovação na Educação**, 2021. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2021/08/06/avaliacao-as-rotinas-de-pensamento/>. Acesso em: 21 jul. 2022

BACICH, Lilian. **Personalização na prática: algumas reflexões**. Revista de Educação do Sesi. 2019. Disponível em [Personalização na prática: algumas reflexões – Inovação na educação \(lilianbacich.com\)](https://lilianbacich.com). Acesso em 25/08/2022.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editoria 34, 2016.

BARBOSA, Pedro P. L. LASTÓRIA, Andrea C. **SABER HISTÓRICO NO CURRÍCULO PAULISTA**. Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 171-190, out./dez., 2021.

BARBOSA, Gislene A S. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião e “Pontos de Vista”** / Gislene Aparecida da Silva Barbosa. - Presidente Prudente: [s.n.], 2011

BARTHES, Roland. O rumor da língua/ Roland Barthes; prefácio Leyla Perrone- Moisés; tradução Mario Laranjeira; revisão de tradução Andreia Stahel M. da Silva. – 2ed, - São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na literatura do cânone. Assis, 2022.

BOLETIM DA ESCOLA- 2021- Disponível em: [IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo \(edunet.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/idep/). Acesso em 26/09/2022.

BOLETIM DA ESCOLA- 2019- Disponível em: [IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo \(edunet.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/idep/). Acesso em 26/09/2022

BOURDIEU, Pierre. In **Práticas da Leitura**, sob a direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. - 5'. ed. -São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

BRAINLY. 2023. Disponível em: <https://brainly.com.br/>. Acesso em 12/01/2023.

BRANCO, E, P. BRANCO, A, B, G, IWASSE, L, F, A. ZANATTA, S, C. **BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades?** Debates em Educação, Vol. 11 | No. 25 | Set./Dez. | 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, nº 66, sexta-feira, 5 de abril de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 16/08/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 13.005/2014 que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso 12/09/2022.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRONCART, Jean P. DOLZ, Joaquim. **A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?** In O enigma da competência em educação/ organizado por Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier; trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2004.

BULGARELLI, Marcello. **Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor/** Marcello Bulgarelli; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n. 2010.

BUTTIMER, Charles Henry, org. Hugh of Saint- Victor: Didascalion, de studio legendi”, em Studies in Medieval an Renaissssance Latin, 10, Washington, 1939, p.57-8.

CAED/UFRJ. FUNDAÇÃO LEMMAN. **Guia da ação avaliativa. Estratégias da avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas.** 2021.

CAETANO, M. R. **A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira.** Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 2 I Itajaí I JAN-DEZ 2019.

CAVALLO, G. In. CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise: entre ciência e ficção/** Michel de Certeau; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. - 2. ed; 1 reimp- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/** Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F.Alves e Lúcia Endilich Orth. 12. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998

_____. **A cultura no Plural/** Michel de Certeau: tradução Enid Abreu Dobranszky-Campinas, SP: Papirus, 1995.

CENTRO DE MÍDIAS. Inserir o título da formação. Disponível em: [CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo \(educacao.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/cm-sp), 2022. Acesso em 12/09/2022.

CENTRO DE MÍDIAS. ATPC LGG-Currículo em espiral. Transmissão em 9/08/2022. Disponível em: [Centro de Mídias SP \(educacao.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/cm-sp). Acesso em 12/09/2022.

CENTRO DE MÍDIAS. LP Pílula 1 série EM SA2 Vol.2. Transmissão em 17/08/2022. Disponível em [Centro de Mídias SP \(educacao.sp.gov.br\)](https://educacao.sp.gov.br/cm-sp). Acesso em 12/09/2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares.** Perspectiva Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez.2002.

_____. **Relação com o saber e a escola entre estudantes de periferia.** Caderno de Pesquisa, n.97, p47-63, maio 1996.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**, sob a direção de Roger Chartier ; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento ; introdução de Alcir Pécora. - 5'. ed. -São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

_____. **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes / organização Roger Chartier;** tradução Hildegard Feist. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo, 2ª ed., Portugal, Difusão Editorial, 2002.

CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita/ Roger Chartier; tradução de Fulvia M.L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHARTIER. A.M. HEBRARD. J. A INVENÇÃO DO COTIDIANO: UMA LEITURA, USOS: Trad. Mariza Romero Revisão Técnica: Yara Aun Khoury (Pro). História, São Paulo, (17), nov. 1998. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11107/8151> Acesso em: 20/08/2022.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991, p. 173-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Ministério da Educação (Brasil). PARECER CNE/CP Nº: 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: 30 de junho de 2009.

CORSINO, Luciano N. ZAN, Dirce D P. **Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola** in DOSSIÊ - Educação, democracia e diferença. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio: atalho para o passado**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CUSTÓDIO, Cristine L. **Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa: a leitura da proposta curricular do estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa** / Cristine Leonardo Custódio. - Rio Claro: [s.n.], 2010.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

DEPIERI, Adriana. A.L. **Instituto Ayrton Senna: proximidade e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil**/ Adriana Alvares de Lima Depieri; orientador Lisete Regina Gomes Arelaro- São Paulo, 2019.

DEVIDES, Michele M. **Leitura Literária e Interculturalidade: experiências na formação do leitor de ensino médio técnico**. Assis, 2022.

DURAN, Marília C.G. **MANEIRAS DE PENSAR O COTIDIANO COM MICHEL DE CERTEAU**. Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 22, septiembre-diciembre, 2007, pp. 115-128.

DIEGOLI, Rosangela Cristina. **Os jovens e a leitura: uma experiência com alunos do Ensino Médio**/ Rosangela Cristina Diegoli. – Marília, 2021.p.119.

FILIPPE, F. A. F. SILVA, D. S. COSTA, A, C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>.

FERREIRA, Ana Estela. **Táticas de Michel de Certeau em “Nós três” de Lygia Bojunga** / Ana Estela Ferreira. – Marília, 2018.

FELITTI, Guilherme. **Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país**. Época Negócios, 2015. Disponível em: <[Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país - Época Negócios | Ação \(globo.com\)](#)>. Acesso em 16/08/2022.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p.

FORNER, Régis. MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. **Modelagem E O Currículo Paulista: Entre Imposições, Cobranças Veladas E Insubordinações Criativas**. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.8, n.17, p.519-545, jul-dez. 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO LEMMAM. Políticas educacionais. 2022. Disponível em: [Fundação Lemann - Rede de Líderes \(fundacaolemann.org.br\)](#). Acesso em 16/08/2022.

GHAZIRI, Samir M. **Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola** / Samir Mustapha Ghaziri. – Marília, 2012.

GATTI, Bernadette. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOULEMOT, Jean M. *In*. CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**, sob a direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. - 5'. ed. -São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

GUIMARÃES, Cleber Ferreira. **Os Gêneros Textuais No Currículo Paulista: Implicações Para O Ensino De Língua Portuguesa, No Ensino Médio**. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras. Vol. 10 No 01 – julho de 2017.

GROSBAUM, Marta W. FALSARELLA, Ana M. **Condição jovem: juventude e ensino médio no Brasil**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.6, n.2, p.291-315, jul./dez. 2016

HAMESSE, Jacqueline. In. CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

HÉBRARD, Jean. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: Editora Autores Associados, nº 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HOLANDA, F, H, O. FRERES, H. GONÇALVES, L, P. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, 2009.

HORN, Michael B. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**/ Michael B Horn, Heather Staker: [tradução Maria Cristina Gulate Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. - Porto Alegre: Penso, 2015.

JACOMINI, M, A. CARNEIRO, S, R, G. RODRIGUES, A, C, C. SILVA, R. **Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007–2018)**. Revista Brasileira de Educação v. 26 e260074 2021.

KOIKE, Beth. Falconi cria consultoria voltada à educação. Disponível em: [Falconi cria consultoria voltada à educação – TJS Auditores](#). Acesso em 12/09/2022.

LE BOTERF, G. (1994) . De la compétence: estai sur un attracteur étrange. Paris: Éditions d'Organisation.

LEVY. LEBOYER, C. (1996) La gestion des compétences. Paris: Éditions d'Organisation.

LIBÂNEO, José C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Boschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

LONGO, Lais B. **A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura** / LAIS BOARINI LONGO. -Araraquara, 2021.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MACHADO, Maria Margarida. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de Secretarias e órgão do Ministério da Educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro. 2014 (3 págs.)

MAYOL, Pierre. *In A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar/ Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol; tradução de Ephraim F.Alves e Lúcia Endilich Orth. 12. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.*

MARTINS NETO, Irando Alves. **Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente.** 2015.

MASCARELLO, C, A. REZER, R. **Em tempos de “formação por competências”, reflexões sobre a utilidade do inútil: possibilidades para a formação escolar.** Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 2, p. 94-115, maio/ago., 2020.

MENEZES, Juliana A B. **Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses/** Juliana Alves Barbosa MENEZES. --Assis, 2019

NAGAO, Brena C. **Práticas de Leitura de alunos do ensino médio em diferentes suportes/** Brena Carla Martins dos Santos Nagao. – Marília, 2013.

NASCIMENTO, Cristiane A. S. **Repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativa na leitura do poema/** Cristiane A. Silva Nascimento, 2020.

NETO, Alaim Souza. **PROJETOS DE ENSINO MÉDIO: disputas curriculares.** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 284-299, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA, Clóvis M. **Literatura no Ensino Médio: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helena Morley /** Clóvis Maurício de Oliveira. Assis, 2021.

OLIVEIRA, Gabriela R. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências /** Gabriela Rodella de Oliveira; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2013.

ORTEGA, Daiani V. MILITÃO, Silvio C N. **O Programa São Paulo Faz Escola: uma análise da reforma curricular paulista a partir dos estudos de política educacional.** Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 319-336, set./dez. 2020.

PALÁCIOS, Manuel. **Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro.** Portal Brasil, 24 set. 2015. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2015.

PARKES, Malcolm. In. CHARTIER, R. CAVALLLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

PERRENOUD, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Allessandrini, C. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Ph. (1999a). Dix nouvelles compétences pour enseigner Paria: ESE

PERRENOUD, Ph. (1999b). E école saisie par les compétences. Manuscrit non publié, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducatio.

PERONI, V.M.V; CAETANO, M, R. ARELARO, L, R, G. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** RBPAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PERONI, V.M.V; CAETANO, M, **O público e o privado na educação. Projetos em disputa?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PETIT, Michele. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade/** Michele Petit; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. – São Paulo: Editora 34, 2010.

PLANK, David. Base Nacional Comum Curricular 2016. Lemann Center, Universidade Stanford. **Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core”**, 2016.

PORVIR. **Inovações em Educação**. 2021. Disponível em: [PORVIR - Inovações em Educação](#). Acesso em 04/09/2022.

PROJECT ZERO. **Project Zero's Thinking Routine Toolbox**. Disponível em [PZ's Thinking Routines Toolbox | Project Zero \(harvard.edu\)](#). Acesso em 12/09/2022.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-22, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659576. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 23 nov. 2021.

QUINTANA. **Decreto nº 3.745/2021 de 12 de julho de 2021**, que regulamenta e autoriza a retomada das aulas presenciais.

QUINTANA. **Decreto nº3.751/2021 de 22 de julho de 2021**, que regulamenta e autoriza a retomada das aulas presenciais.

QUINTANA. **Decreto nº3761/2021 de 27 de setembro de 2021-** que regulamentaram e autorizaram a retomada das aulas presenciais no município e na escola Estadual de Ensino da cidade para a data de 8 de outubro de 2021 (estudantes do ensino fundamental e médio).

RAMOS. Marise. PARANHOS, Michele. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

RICARDO, ELIO C. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativa/** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

SAENGER, Paul. In. CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, D.; PRIMÍ, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto N° 64. 864**, de 16 de março de 2020- que dispôs sobre a adoção de medidas adicionais de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID19 e providencias correlatas

SÃO PAULO. **Resolução Seduc, de 18-03-2020- Deliberação CEE 177/2020-** que reorganizou os calendários escolares devido ao surto global do Coronavírus.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-28, de 19-03-2020-** que implantou, no âmbito da Secretaria da Educação e em caráter excepcional, durante o período de 23 a 29-03-2020, a jornada laboral mediante teletrabalho dos servidores.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc 44 e 45 de 20-04-2020-** que dispôs sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio [...] Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>

SÃO PAULO. Resolução SEDUC 55, de 29-6-2022 – Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022 e providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-55-de-29-6-2022-dispoe-sobre-a-carga-horaria-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino-submetidos-ao-regime-instituido-pela-lei-complementar-no-1-374-de-30-de-marco-de-2022-e-provide/>

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. Ed. – São Paulo: SE, 2012. 260 p.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 64.982 de 15-05-2020. Institui o Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. Disponível em [Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo](#). Acesso em 12/09/2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**/ Dermeval Saviani. - 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEDUC/ FALCONI. **Guia Prático Método de Melhoria de Resultados – MMR**. Guia para implementação do MMR. 2021.

SILVA, Mariana Rosa. **Ensino-aprendizado de literatura: currículo, recepção e representações de estudantes**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25062021-154407/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SILVA, ASSIS L. GOMES, ALFREDO M. **Avaliação educacional: concepções e embates teóricos.** Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SILVA, Silvio P. **Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporane no livro didático de nível médio no brasil e na argentina.** / Silvio Pereira da Silva; orientação Neide Luzia de Rezende. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza B. LAPLANE, Adriana L F. MAGIOLINO, Lavínia L S. DAINÉZ, Débora. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como Política Pública: explicitando controvérsias e argumentos.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal- periférica na escola/** Mei Hua Soares; orientação Neide Luiza de Rezende. – São Paulo: s.n, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Anderson I L. **Letramento literário no ensino médio: análise poética como prática dialógica** / Anderson Ibsen Lopes de Souza. – Marília, 2016.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SVENBRO, Jesper. In. CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.

TARDIFF, J. (1994). Le transfere des compétences analysé a travers la formation de professionnels. Lyon: Conférence dans le cadre du Colloque intemational sur le transkrt des connaissances.

TEIXEIRA, Karen C. MARTINEZ, Victoria. **Competências socioemocionais [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral** / [organização Catarina POssenti Sette, Gisele Alves]. -São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

TOUPIN, L. (1998). **La compétence comme matière, énergie et bens.** Éducation permanente,135, p.33-44.

VIDAL PERONI, V. M.; CAETENO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.584. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. NO INTERIOR DA SALA DE AULA: ensaio sobre cultura e prática escolares. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

ZABALA, Antoni. **Como compreender e ensinar competências/** Antoni Zabala, Laia Arnau. -Porto Alegre: Artmed, 2010.

WIGGINS, G. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso/** Grant Wiggins, Jay McTighe; tradução Sandra Maria Mallmam da Rosa; revisão técnica: Barbara Barbosa Born, Andrea Schmitz Boccia. - 2ed. (ampliada) Porto Alegre: Penso, 2019.

Material didático elaborado pela COPED

COPED/SEDUC. **Aprender Sempre-Caderno do Professor**, São Paulo, 2022a, v1.

COPED/SEDUC. **Aprender Sempre-Caderno do Professor**, São Paulo, 2022b, v2.

COPED/ SEDUC. **Currículo em Ação-Caderno do Professor**, São Paulo, 2022c, v1,2b.

COPED/ SEDUC. **Currículo em Ação-Caderno do Professor**, São Paulo, 2022d, v2,3b.

COPED/ SEDUC. **Currículo em Ação-Caderno do Professor**, São Paulo, 2022e, v2,4b.

APÊNDICES

Apêndice 1- Inventário do saber- 1ºA

Participante 1

Meu nome é Peter, tenho 15 anos. Moro com minha família. Eu aprendi gostar de trabalhar.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a não confiar em ninguém.

Na pré-escola eu aprendi a gostar dos meus amigos.

Entre o 1º e 5º ano na escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a estudar.

A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a como fazer seminário com a professora Ana Claudia de Português. Na disciplina de português eu aprendi a escrever direito. Sobre livros e textos eu aprendi a ler e ter conhecimento.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi Artes, pois isso é o que eu faço melhor.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram a minha casa.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi os estudos.

A partir desse momento, eu espero aprender como faz para entrar numa faculdade, porque eu quero ser uma pessoa melhor.

Participante 2

Meu nome é William. Tenho 15 anos. Moro em Quintana com meu pai, minha mãe, e meu irmão. Em casa e com minha família eu aprendi a ter educação, respeito e disciplina.

Na cidade em que eu moro eu aprendi andar de skate.

Na pré-escola eu aprendi a ler, escrever e desenhar.

Entre o 1º e 5º ano na escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi interpretar textos, um pouco de matemática, as primeiras ideias de História.

A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a fazer trabalhos apresentando seminários, e aprofundar mais nas disciplinas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, aprendi poesias, contos e textos. Sobre livros e textos eu aprendi a ter uma dicção muito melhor.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi História, porque eu aprendi a não ser qualquer um no meio dessa sociedade (*o pai desse aluno leciona essa disciplina na escola Altino*).

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi quando eu fiz diversos cursos.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi a conviver com pessoas diferentes.

A partir desse momento eu espero concluir todos os cursos que eu estou cursando.

Participante 3

Meu nome é Elvis, tenho 15 anos, moro com minha mãe. Em casa, e com minha família eu aprendi a respeitar os outros.

Na cidade em que eu moro, eu aprendi a festejar.

Na pré-escola, eu aprendi a brincar.

Entre 1º e 5º ano na escola Altino Arantes, eu aprendi raiz quadrada.

A partir do 6º, na escola Altino Arantes eu aprendi a fazer as coisas com dificuldades.

Na disciplina de Língua Portuguesa eu aprendi a ler em voz baixa. Sobre livros e textos eu aprendi a ler com mais facilidade.

A partir do 6º ano o mais importante para mim foi amadurecer, porque aprendi as matérias novas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram as ruas da cidade.

O mais importante para minha trajetória escolar foram as matérias.

A partir desse momento eu espero aprender coisas novas, porque tem que aprender.

Participante 4

Meu nome é Harry. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe e meu pai. Em casa e com minha família eu aprendi a ter respeito e ajudar o próximo.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a ser gentil.

Na pré-escola eu aprendi a fazer trabalho.

Entre o 1º e o 5º ano escolar, eu aprendi a fazer conta de divisão.

A partir do 6º ano, na escola aprendi a importância das nossas notas.

Na disciplina de Língua portuguesa eu me aperfeiçoei. Sobre livros e textos eu aprendi a prestar mais atenção!

A partir do 6º ano, o mais importante para mim foram os novos temas de matéria, porque eu aprendi a ser mais estrategista.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram no Kumom.

A partir desse momento, eu espero aprender inglês, porque eu acho muito legal e valorizado.

Participante 5

Meu nome é Ethan. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe, meu pai, dois irmãos, e um irmão.

Na cidade que eu moro eu aprendi muitas coisas sobre plantações de amendoim, minha cidade tem a responsabilidade de ser a cidade que mais planta amendoim na região.

Na pré-escola eu aprendi a escrever, fazer leitura, conhecer novas disciplinas e aprender conhecer novos livros e pinturas de arte.

Entre o 1º e 5º ano eu aprendi a ter mais conhecimentos de leitura e das interpretações textuais, saber novos autores na escrita brasileira e a ter novos conhecimentos com a matéria de Arte.

A partir do 6º ano, eu aprendi a conhecer novas matérias e ter um conhecimento do meu futuro com maior de novos conteúdos.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ter um maior conhecimento de interpretar textos e leituras de novos livros, aprendi também interpretar poemas e verbetes.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história porque eu sempre gostei de saber do passado e eu aprendi muito a ter conhecimento sobre o passado do nosso mundo.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na minha casa, minha mãe e meu pai sempre me ensinaram coisas importantes sobre a vida e aprendi as coisas mais importantes em casa.

Para mim, o momento mais importante da minha trajetória foi conhecer novos amigos, foi uma das coisas mais importantes, porque metade dos meus amigos ajudam com conselhos e parcerias.

A partir desse momento eu espero aprender comandar um computador e ter mais conhecimentos, para seguir na vida, porque hoje a tecnologia de uma máquina é vida, e ajuda a você entrar e um emprego tecnológico.

Participante 6

Meu nome é Mary, tenho 15 anos. Moro com meu pai, minha mãe, e meu irmão. Em casa e com minha família eu aprendi a falar, andar e ser uma pessoa educada.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a respeitar as pessoas e sempre ajudar o próximo mesmo não conhecendo.

Na pré-escola eu aprendi a fazer novas amizades e saber dividir brinquedos, comidas entre outras coisas.

Entre o 1º e o 5º ano na escola, eu aprendi a escrever, a fazer contas de matemática, a ler e participar de gincanas.

A partir do 6º ano, na escola, eu aprendi a fazer contas mais elaboradas e difíceis, aprendi a fazer seminário e maquetes também a ser mais comunicativa.

Na disciplina de português eu aprendi verbos, a ler respeitando os sinais, e saber falar formal. Sobre livros e textos eu aprendi a ter mais paciência e calma pra ler, e prestar atenção na leitura.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante pra mim foi português e matemática, porque eu aprendi a escrever corretamente, a respeitar os sinais e em matemática aprendi a fazer contas com letras.

Outros lugares que aprendi coisas importantes foi na casa da minha avó, ela me ensina muito sobre a vida.

Para mim, o mais importante da minha trajetória escolar foi ter conhecido meus amigos e conhecer materiais novas.

A partir desse momento eu espero aprender biologia porque é uma matéria que vou usar na faculdade, minha área é biológica, pois quero fazer medicina.

Participante 7

Meu nome é Mark. Tenho 14 anos. Moro com minha mãe. Em casa e com minha família eu aprendi a ter educação com todos, mesmo sendo desconhecidos.

Na cidade em que eu moro, eu aprendi a lidar com situações difíceis.

Na pré-escola eu aprendi a conhecer pessoas da minha idade.

Entre o 1º e 5º ano, na escola, eu aprendi a me colocar no lugar dos outros.

A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a falar e escrever formalmente. Sobre livros e textos eu aprendi a ter uma dicção melhor.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu aprendi a fazer cálculos rápidos.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram no trabalho.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o aprendizado com pessoas e disciplinas.

A partir desse momento, eu espero aprender sobre a sociedade porque quero saber dos direitos do ser humano.

Participante 8

Meu nome é Alvin. Tenho 14 anos, moro com meu pai, minha mãe e a cachorra. Em casa e com minha família eu aprendi andar a respeitar as pessoas, a varrer, a lavar, a andar de bicicleta, a andar de patinete, a soltar pipa.

Na cidade que eu moro eu aprendi a ajudar as pessoas, eu aprendi o respeito com as pessoas da igreja e dar grau de bicicleta, a soltar pipa com meus amigos.

Na pré-escola eu aprendi a ver filmes, brincar com meus amigos, a respeitar e é só isso que eu lembro, e a pintar também.

Entre o 1º e 5º ano, na escola, eu aprendi a correr, a pintar, beber água, a mastigar, a ler, escrever e estudar.

A partir dos 6º ano, na escola, eu aprendi várias contas de matemática, aprendi a apresentar trabalho, maquetes, bingos.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi sobre pronomes, verbos, a ler melhor, a escrever melhor, por exemplo melhorar minha letra. Sobre livros e textos eu aprendi a ler, a escrever e a produzir textos.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante foi matemática, porque eu aprendi muitas contas que me ajudaram muito e a tabuada.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na igreja com os irmãos e o pastor.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi conhecer amigos, aprender várias matérias, a fazer trabalho e conhecer professores.

A partir desse momento eu espero aprender um pouco mais de matemática, porque estou muito ruim.

Participante 9

Meu nome é Madelyn. Tenho 15 anos. Moro em Quintana com minha avó. Em casa, e com minha família eu aprendi a andar de bicicleta, a gostar de natureza, cozinhar, gostar dos pequenos detalhes, gostar de animais.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a gostar de artesanato, andar na linha do trem ver o pôr do sol.

Na pré-escola eu aprendi a gostar de papelaria, a gostar de brincar, de ter amigos, de conversar, de gostar de merenda.

Entre o 1º e 5º ano, na escola eu aprendi a ler melhor, aprendi a ser gentil, me comunicar melhor com as pessoas, gostar muito da hora do lanche, comer e gostar de colorir.

A partir do 6º ano, na escola eu aprendi a gostar de ler histórias, comecei a ser a melhor em várias matérias, comecei identificar as pessoas.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a interpretar texto, pontuação, a gostar de ler, gostar de textos, comecei a gostar da matéria. Sobre livros e textos eu aprendi a me colocar no lugar dos outros, tentar entender as pessoas, interpretar.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história e português, porque eu aprendi que a história é tudo que se passou e é muito importante para a gente, o conhecimento do passado, aprendi a ler em português a gostar de texto.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram em uma árvore que tem uma paisagem linda, aquele lugar é muito importante para mim.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi gostar de ler, a conseguir ler melhor.

A partir desse momento eu espero aprender a não abaixar a cabeça para as pessoas, enfrentar meus erros, superar coisas ruins que me aconteceram para ser alguém melhor a cada dia mais.

Participante 10

Meu nome é Wendy, tenho 15 anos. Moro com minha mãe, irmã e padrasto. Em casa com minha família eu aprendi a ter ansiedade e depressão, aprendi a não ter dó de gastar dinheiro e não reclamar de tudo na minha vida.

Na cidade em que eu moro eu aprendi que um erro não é cobrado com outro erro, aprendi a não me meter na vida dos outros. Aprendi a gostar de sair pra brincar na rua e nas pracinhas.

A partir do 6º ano, na escola eu aprendi a fazer trabalho de seminários, a fazer contas mais avançadas, aprendi a ler e escrever com pontuação corretas. Sobre livros e textos eu aprendi a respeitar as pontuações.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante a disciplina mais importante pra mim foi geografia, matemática e português, porque eu aprendi em geografia sobre alguns países, etc. matemática aprendi contas avançadas que são muito importantes, em português aprendi ler respeitando pontuações.

Outros lugares que aprendi coisas importantes foi na rua, aprendi que família não é composta por laços sanguíneos e sim por quem se preocupa e tá com você nas horas boas e ruins.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar foi a amizade com meus colegas desde o “prézinho”.

A partir desse momento espero aprender as novas matérias do ensino médio e aprender ser focada nos estudos porque tenho um sonho e preciso alcançá-lo.

Participante 11

Sou Richard, tenho 15 anos, moro com meu pai e minha mãe. Na minha casa eu aprendi a mexer no computador. Na cidade que eu moro eu aprendi a respeitar os mais velhos, ler, escrever.

Na pré-escola eu aprendi a desenhar.

Entre o 1º e 5º ano na escola, eu aprendi matemática, português, história, geografia, ciências, educação física, e inglês.

A partir do 6º ano na escola eu aprendi a matemática, português, história, geografia, ciências, educação física, e inglês.

Na disciplina de língua portuguesa aprendi pronome, tempo, dicção. Sobre livros e textos eu aprendi a valor da amizade.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante pra mim foi matemática, porque eu aprendi proporção.

Outros lugares que aprendi coisas importantes foram minha casa.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o aprendizado.

A partir desse momento eu espero aprender química, porque é uma matéria interessante.

Participante 12

Meu nome é Hilary. Tenho 14 anos, moro com minha mãe e meu cachorro, na “Vila do Sapo.”

Em casa e com minha família eu aprendi a socializar porque eu não gostava muito, a respeitar as pessoas, a gostar de música e cozinhar.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a gostar mais da natureza, a gostar de agronomia e montar a cavalo.

Na pré-escola eu aprendi a dividir e a ler as primeiras letras.

Entre o 1º e 5º ano na escola, eu aprendi a desenhar, a fazer amigos, a pintar e a escovar os dentes certinho, também a ler.

A partir do 6º ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a gostar de matemática e fazer contas.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a gostar de ler.

Sobre livros e textos eu aprendi a gostar de ver o ponto de vista das coisas.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu aprendi vários tipos de contas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi aprender a montar a cavalo no sítio.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi aprender a ler, a escrever e a fazer contas.

A partir desse momento eu espero aprender a gostar de lugares com várias pessoas, porque eu não gosto e não me sinto confortável.

Participante 13

Meu nome é Brian. Tenho 15 anos, moro com meus pais em Quintana.

Em casa, e com minha família, eu aprendi a falar, andar, comer, ler, jogar, mexer no computador, mexer no celular e jogar futebol.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a plantar, cultivar, trabalhar, dividir, brincar, jogar futebol, respeitar todos os outros.

Na pré-escola eu aprendi a ler, fazer conta de matemática, pintar, desenhar, saber horários.

Entre o 1° a 5° ano, na escola, eu aprendi português, matemática, e o básico do inglês.

A partir do 6° ano, na escola Altino Arantes, eu aprendi a ler melhor, fazer contas melhor e escrever melhor.

Na disciplina de português, eu aprendi a ter uma dicção melhor, entender pontos e vírgula, acento etc.

Sobre livros e textos eu aprendi a gostar de ficção.

A partir do 6°ano, a disciplina mais importante para mim foi inglês, porque eu aprendi falar um pouco em inglês, e me interessei por isso.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram em São Paulo, eu aprendi jogar boliche.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi o inglês.

A partir desse momento eu espero aprender Química, porque eu achei interessante.

Participante 14

Meu nome é Cindy, tenho 15 anos. Moro com meus avós, meu pai e irmã.

Em casa e com minha família eu aprendi a enfrentar meus obstáculos, ir atrás dos meus sonhos, nunca desistir, mesmo que pareça ser impossível, ser gentil, ter compaixão, e amor pelas pessoas.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a ir à igreja, caminhar em lugares calmos, ver paisagens, pôr do sol, aprendi a não confiar muito nas pessoas, porém ser educada com todos, fiz capoeira, judô, e comecei fazer academia.

Na pré-escola eu aprendi a fazer educação física, a ler, escrever meu nome, na pré-escola eu não tinha amigos, ficava sozinha no recreio.

Entre o 1° e 5°ano, na escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a fazer maquete, aprendi sobre sistema solar, matemática, inglês, geografia, português, não tive amigos.

A partir do 6° ano na escola Altino Arantes, eu aprendi outros tipos de matemática, em história aprendi sobre matérias primas, português aprendi o que é verbal, formal, informal, e outras coisas, sem contar que tive aulas novas, fiz amizades com pessoas incríveis.

Sobre livros e textos eu aprendi a ler e entender mais, ver os significados de cada palavra, soube interpretar a leitura.

A partir do 6°ano, a disciplina mais importante para mim foi português, porque eu aprendi a melhorar minha dicção e entender melhor as coisas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram Bauru, Paraná, Olimpia. Em cada lugar que eu fui aprender coisas diferentes.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar foi nunca desistir por bullying, que as pessoas faziam, ser forte pra realizar meus objetivos, sempre foi meu foco, me inspirou a ser quem eu sou hoje.

A partir desse momento, eu espero aprender a conversar melhor com as pessoas, porque isso me ajudará na minha carreira.

Inventário do Saber- 1°B

Participante 1

Meu nome é Alfred. Tenho 14 anos. Moro com um pai, mãe, avó, tio, cachorro, coelho e tartaruga. Na Rua José Airoldi, nº20, na Vila Nova Quintana.

Na cidade onde eu moro eu aprendi aprimorar meus conhecimentos fundamentais com a professora Alessandra no curso “**Mais educação**” (+educação) na biblioteca acima da rodoviária, aprendi algumas artes marciais como Jiu-Jitsu, judô e capoeira.

Em casa e com a minha família eu aprendi a falar, a respeitar o próximo, algumas histórias com a minha avó, aprendi sobre Deus e Cristo, aprendi que eu nunca posso desistir de algo que eu quero, porque ninguém vai vir na porta de casa me dar, aprendi a viver na sociedade e pensar no futuro.

Na pré-escola eu aprendi a brincar algumas brincadeiras que eu nunca tinha visto, aprendi algumas músicas infantis, aprendi a ler algumas palavras.

Entre a 1 e 5° ano, na Escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi: fração, mais informações sobre língua portuguesa, a fazer alguns teatros, a fazer contas básicas de matemática, aprendi muito com a professora Alessandra, aprendi a apresentar seminários e o hino nacional.

A partir do 6° ano na escola E.E. Prof. Altino Arantes, eu aprendi aprimorar meus conhecimentos e todas as matérias, apresentar trabalhos, aprendi muito sobre a história do Brasil e sobre a história dos outros países.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler e escrever, interpretar textos, descobrir gêneros textuais, aprimorei minha língua portuguesa, escrever textos, poemas e histórias.

Sobre livros e textos que eu aprendi, eles me ajudaram a melhorar minha interpretação de textos, me ajudaram a ter mais criatividade.

A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi matemática e língua portuguesa, porque eu aprendi as coisas básicas para passar nos desafios futuros como provas e trabalhos.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na biblioteca com a professora Alessandra, Educamp em Pompeia, eu aprendi a fazer photoshop e criar jogos 2D.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar são os professores pois aprendi a maioria das coisas que eu sei com eles.

A partir desse momento, eu espero aprender cada vez mais porque é necessário pensar no futuro.

Participante 2

Meu nome é Charlotte. Tenho 15 anos, moro com minha mãe e meu padrasto. Em casa e com a minha família eu aprendi a ser educada, ter respeito, aprendi a falar, andar.

Na cidade em que eu moro eu aprendi muitas coisas, aprendi fazer maquiagem, falar um pouco de inglês (tenho 3 diplomas de inglês).

Na pré-escola eu aprendi a fazer amigos novos, aprendi as cores, ler as imagens.

Entre o 1º e 5º ano, na Escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi jogar queima, pega-pega, rela congela, ameba.

A partir do 6º ano, na Escola Prof. Altino Arantes, aprendi a gostar de geografia, desenhar, aprendi sobre relevo, rochas. A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi inglês, sempre tentei me esforçar porque tenho o sonho de viajar para fora do Brasil.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi interpretar textos, contos, nomes de autores, poemas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi no meu reforço que fiz por 1 ano, no meu 3º ano de curso de inglês.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar foi que sempre amei estudar, educação e respeito com os professores e inspetoras, nunca desisti de estudar.

A partir desse momento eu espero terminar meu curso de inglês, achar um trabalho (para juntar dinheiro para fazer intercambio).

Participante 3

Meu nome é Jack. Tenho 15 anos, moro com a minha mãe, vó, vô, irmã e tio.

Em casa e com a minha família eu aprendi a falar, andar, comer, brincar etc.

Na cidade em que eu moro, eu aprendi a brincar, aprontar, trabalhar e zoar, se divertir.

As coisas importantes foi que aprendi vários conhecimentos.

Na pré-escola eu aprendi a desenhar, escrever, ler, construir castelos de areia, plantar sementes de arvores etc.

Entre 1º e 5º ano, na escola eu aprendi a importância do meio ambiente, aprendi o processo de germinação do amendoim, feijão, milho e girassol etc. também aprendi a fazer contas de mais, menos, vezes e outras coisas eu não lembro.

A partir do 6º ano, na escola, eu aprendi a fazer contas de vezes, divisão, aprendi interpretar o texto, aprendi o gênero de texto, e muitas outras coisas.

Sobre livros e textos eu aprendi sobre os contos, biografias etc.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em casa, nas ruas... em casa eu aprendi a ter educação, e na escola eu aprendi a ter disciplina, nas ruas aprendi a viver.

A partir desse momento eu espero aprender muitas coisas sobre o mundo etc.

Participante 4

Meu nome é Normam. Tenho 15 anos, moro com meu pai, mãe, e irmã em Quintana – sp.

Em casa e com a minha família eu aprendi ter educação com as pessoas, ser humilde.

Na pré-escola eu aprendi a brincar, me ensinaram a ser bonzinho com os professores.

Entre o 1º e 5º ano, na Escola Sommerhauzer, eu aprendi a ler, escrever, fazer contas de mais, de menos, de vezes, divisão e mais coisas.

A partir do 6º ano na Escola Altino Arantes eu aprendi a interpretar textos bem melhor, aprendi também a ser rápido nas contas, e várias coisas.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a interpretar os textos, saber o substantivo, adjetivo, saber qual é o narrador etc.

Sobre livros e textos eu aprendi a saber o narrador, só.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi a matemática e português, porque na matéria de matemática eu aprendi sobre raiz quadrada etc. já na de português eu comecei interpretar bem melhor os textos.

Outros lugares importantes que eu aprendi foi em casa.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é estudar bastante pois aprendi que sem escola mais pra frente não conseguimos arrumar um emprego bom.

A partir desse momento eu espero aprender mais coisas, porque sem escola não somos nada, praticamente nada.

Participante 5

Meu nome é Phillip. Tenho 14 anos, moro com minha mãe. Em casa e com a minha família eu aprendi a não roubar e não usar drogas.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a não poluir a cidade.

Na pré-escola eu aprendi a brincar.

Entre o 1º e 5º ano, na escola eu aprendi a ler e escrever.

A partir do 6º ano na escola eu aprendi a escrever melhor, fazer textos e contas.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a falar melhor as linguagens.

Sobre livros e textos eu aprendi a ler melhor e escrever melhor.

A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi português e matemática, porque aprendi sobre fazer contas e escrever fazer textos, ler etc.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes para mim foi na roça, os tipos de doenças do amendoim, tipos de lagarto, pintas pretas.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é ler e escrever pois aprendi o porquê sem leitura e sem saber escrever é complicado para nós seres humanos.

A partir desse momento eu espero aprender mais coisas porque tenho que aprender mais.

Participante 6

O meu nome é Brad. Tenho 15 anos. Moro com minha mãe, meu pai e meu irmão.

Em casa e com a minha família eu aprendi a cozinhar, lavar louça. Na cidade em que eu moro eu aprendi a ir na igreja.

Na pré-escolar eu aprendi a desenhar. Entre o 1º e 5º ano na escola eu aprendi a ler e a escrever.

A partir do 6º ano, na escola eu aprendi ciências.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler um livro.

Sobre livros e textos eu aprendi que os livros e textos são bons para ler.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi ciências e português porque aprendi algumas coisas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram na cidade.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é aprender matemática.

A partir desse momento, eu espero aprender português porque é bom.

Participante 7

Meu nome é Jimmy, tenho 14 anos, moro com meus pais e com minha irmã. Em casa e com minha família eu aprendi a ter responsabilidade, educação, a dividir, limpar a casa, fazer comida, mexer com tecnologia, fazer compras on-line e o principal, ter respeito com as pessoas.

Na cidade em que eu moro, eu aprendi a jogar vôlei, bola ao cesto, porque todo ano tinha jogos da primavera e eu participava.

Na pré-escola eu aprendi a fazer amigos, pintar com tinta guache e tinha várias brincadeiras.

Entre o 1º e 5º ano, na escola, eu fui ficando mais vergonhoso e perdi amizades, mas também aprendi a ser mais maduro e continuar a vida sem depender das pessoas.

A partir do 6º ano, eu fui ficando na puberdade e tinha tendência de ter espinha e eu não queria mais ir para a escola, porque achava meu rosto feio, mas com o tempo eu me acostumei. Na escola eu fui descobrindo para que lado eu me encaixava nas matérias e me identifiquei com matemática, porque eu não sabia interpretar textos, mas com a ajuda da professora de português Ana Estela eu fui aprendendo bastante, comecei a responder as perguntas mais rápido.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler, escrever, interpretar textos, diferenciar gêneros textuais, aprendi verbo e pronome.

Sobre todos os livros e textos, eu aprendi não passar a perna em ninguém porque você colhe o que você planta e que a vida é cheia de escolhas e que cada um tem o seu caminho.

A partir do 6º ano a disciplina mais importante para mim foi matemática, porque eu me identifiquei, eu gostava de fazer as contas.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em Natal e em Londrina, eu aprendi que cada lugar fala de um jeito diferente e tem a cultura diferente também.

Para mim o mais importante na minha trajetória escolar é fazer as atividades, não faltar e ter respeito com os professores.

A partir desse momento eu espero terminar o ensino médio e passar em alguma faculdade e me desempenhar melhor em todas as matérias.

Participante 8

Meu nome é Jonathan. Tenho 15 anos, moro com a minha mãe e meu padrasto e com a minha irmã. Em casa e com a minha família eu aprendi a andar a cavalo na fazenda do meu tio. Em casa eu aprendi com a minha mãe a fazer comida, com o meu avô eu aprendi a colocar piso.

Na minha cidade em que eu moro, eu aprendi a andar a cavalo, aprendi a soltar pipa, andar na rua sozinho.

Na pré-escola eu aprendi a fazer amizades e a brincar de bola.

Entre o 1º e 5º ano, na Escola Pedro Sommerhauzer, eu aprendi a escrever, comecei a gostar de ler, eu aprendi a jogar bola, e comecei a fazer contas de matemática.

A partir do 6º ano, na Escola Prof. Altino Arantes eu aprendi a gostar de inglês, aprendi a mexer no computador.

Na disciplina de língua portuguesa, eu aprendi a fazer resumo de texto, aprendi a gostar de ler, aprendi os nomes dos autores.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi história (sobre nossos antepassados), português para melhorar a leitura, e educação física para fazer exercícios.

Os lugares que aprendi coisas importantes foram a escola e em casa.

Para mim, o mais importante para minha trajetória escolar foi a minha autoestima, educação, muito respeito.

A partir desse momento eu espero ter uma faculdade começar a trabalhar, ter um emprego, e ajudar minha família nas coisas de casa.

Participante 9

Meu nome é Megam. Tenho 15 anos de idade, moro com minha mãe, meu pai, minha sobrinha e meu cachorro. Moro no bairro Jacinto Colluci, em Campante, na rua vereador Antônio Rodrigues.

Com a minha família eu aprendi a ter respeito, ser honesto, a ter educação, aprendi que tenho que me esforçar na escola, aprendi a *crochetar* com minha avó, aprendi a dividir.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a ter o hábito de leitura, aprendi a como reaproveitar materiais que podem ser reciclados.

Na pré-escola eu aprendi a desenhar, aprendi a montar várias coisas com pecinhas, escovar os dentes, gostava de pintar desenhos coloridos.

Entre o 1º e 5º ano, na Escola Pedro Sommerhauzer eu aprendi a gostar de contos, fábulas, de gibis, aprendi matemática, (subtração e multiplicação) com a professora Camila.

A partir do 6º ano, na Escola Estadual Professor Altino Arantes, eu aprendi muito sobre o gás carbônico entre outros, compreendi mais sobre fazer teatros, melhorei minha leitura.

Na disciplina de língua portuguesa, eu aprendi o que é gênero textual, texto narrativo, exercícios de interpretação de texto.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi geografia, pois eu aprendi muito com a professora Maria Dília, ela me ajudava a compreender mais a matéria.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foram por meio da internet, porque quando eu não entendi uma matéria eu pesquisava e aprendia muitas coisas.

Para mim, o mais importante na minha trajetória, escolar, e que por mais que seja difícil eu nunca vou desistir de estudar, e cada dia eu aprendo coisas diferentes, sempre tive muita força de vontade e respeito pelos professores.

A partir desse momento eu espero acabar meus estudos, formar na faculdade de direito, ter um emprego estável e dar muito orgulho para meus pais.

Participante 10

Meu nome é Emma. Tenho 15 anos de idade. Moro com minha tia de consideração, os filhos dela, o marido, o cachorro, as tartarugas e a minha irmã.

Em casa e com a minha família eu aprendi cozinhar, limpar, honestidade, educação, aprendi a gostar de livros, e a gostar de artesanatos.

Na cidade em que eu moro eu aprendi a fazer artesanato, gostar de cidade pequenas,

Na pré-escola eu aprendi a ler, gostar de livros, aprendi a desenhar, escrever, escovar os dentes que a gente ganha a escova etc.

Entre o 1º e 5º ano, eu aprendi português, matemática, aprendi a gostar mais de escrever, desenhar, interagir.

A partir do 6º ano na escola E.E. Prof. Altino Arantes eu aprendi a focar mais nas atividades, aprendi a gostar de ler, escrever, conversar, interagir com os colegas de sala, aprendi a escrever textos maiores, e melhores com frequência.

Na disciplina de língua portuguesa eu aprendi a ler, escrever crônicas, poemas, nomes de autores, interpretar textos.

A partir do 6º ano, a disciplina mais importante para mim foi português, matemática e história, porque fico interessada muito fácil e gosto um pouco de desafio,

A disciplina de português ajuda muito na fala e no conhecimento sobre palavras e envolve um pouco de história etc.

Por mais que eu tenha um pouquinho de dificuldade em português, eu tento, e eu gosto pelo simples fato de ser um pouco difícil, ao mesmo tempo interessante descobrir palavras diferentes e muito mais.

Outros lugares que eu aprendi coisas importantes foi em casa e escola.

Para mim, o mais importante na minha trajetória escolar é ter tido muita esperança e vontade daquilo que eu quero para mim, educação e respeito com os professores.

A partir desse momento, eu espero realizar o sonho da minha mãe, e o meu, terminar os estudos, fazer faculdade por mais que eu não tenha nada em mente, só espero que tudo dê certo, que eu possa ser alguém além de uma pessoa que não fala muito, mas pensa demais.

Apêndice 2- Transcrições dos áudios coletados nas cenas de pesquisa

TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIO realizada durante as atividades em sala de aula.

TRANSCRIÇÃO 1

Turma:1ºA (Pré-teste para coleta de dados)

Texto/ suporte: Aula 2- Características do texto publicitário – Material “Aprender Sempre” – Página 3 e 4 (Volume 1- 1ºbimestre)

Prof. Ana Estela — Quem está com a apostila, olha nela, quem não está olha na tela da televisão, não precisa fazer linha na folha, só escrever, se ficar um pouquinho torto também não tem problema.

Hilary—É para copiar a pergunta?

Prof. Ana Estela – Não, não precisa escrever a pergunta, só a resposta, só tem que marcar direito as numerações, as páginas.

Mary— Que página que é?

Tumulto no fundo da sala. Não há como explicar...

Prof. Ana Estela —Aula 2

Elvis (gritando) – Ah professora, é na apostila?

Prof. Ana Estela -- Apostila roxa.

Elvis —Não trouxe, professora.

Prof. Ana Estela —Vocês não precisam copiar (falo novamente, bem devagar)

Ethan—Só copiar as respostas depois passar pra apostila.

Prof. Ana Estela - Na verdade, você vai anotar as respostas na folha separada para mim.

Ethan- HOJE AINDA?! (exclamando)

Prof. Ana Estela —Quando eu “corrigir” as respostas, você pode anotar na apostila para estudar depois. Todo mundo entendeu pessoal? Todo mundo pega a folhinha, vou entregar uma para cada um.

[...]

Prof.—Vamos lá então, coloquem nome, número e série na folha, este vai ser o procedimento todos os dias, tá? (começa a ler) - *Objetivo da aula...*

Ethan—Tá roubando minhas canetas aqui... devolve... dá aqui PARÇA (gritando)

Peter - É uma preta? É uma preta Ethan?

Peter - Esta caneta é sua? (mostrando a caneta)

Prof. Ana Estela - Pronto Ethan, acertou aí a questão das canetas?

Ethan- Ah, o Peter pegou minhas canetas aqui.

Prof.- Mas agora pronto, já resolveu?

Ethan— Já resolvi, mas calma.

Prof. Ana Estela — Aqui gente, objetivo da aula, o que a apostila trouxe como objetivo. *Identificar em textos publicitários escritos, os elementos essenciais à constituição dos mesmos* (enquanto eu explico, alguns alunos continuam discutindo ao fundo)

Hilary- Professora, qual é a página dessa atividade?

Prof. Ana Estela - Página 3.

Vários alunos pedindo orientação, pegando material na bolsa e perguntando como é pra fazer.

Prof. Ana Estela- Isto, coloquem página 3, número 1, que vamos fazer agora. Outro objetivo é "*analisar as características dos elementos que compõem o texto em estudo*". Primeira pergunta, primeira atividade: *analise o texto 1, e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais*", elementos verbais são as imagens, as cores, quem está na apostila pode olhar a própria apostila, quem não tiver olha na tela. É uma campanha do governo do estado de São Paulo, aqui embaixo, Movimento Paulista de Segurança no Trânsito, Detran SP, governo do estado de São Paulo. Que é quem está financiando a campanha, o que a gente vê na imagem?

Prof. Ana Estela- Peter, por favor põe a máscara, vamos fazer as atividades, a professora já está explicando, você está virado pra traz. Elvis também, arrumem as máscaras por favor.

Elvis — E onde que está a pergunta?

Prof. Ana Estela—A pergunta está na apostila, se esqueceu, olha na tela (lendo em voz alta) *analise o texto 1 e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto*.

Ethan-- E cadê o texto? Tática, se aproveita de não ver nenhum texto, e por não ter o conhecimento, quer alfinetar a professora, porque não sabe que campanha também é texto.

Prof. Ana Estela — O texto é essa imagem... (apontando pra tela). É uma campanha do governo de São Paulo, qual é a relação entre os elementos verbais e não verbais.

Hilary— É pra gente colocar o que a gente acha de cada...

Prof. Ana Estela- É pra fazer essa relação... as imagens dizem... as palavras dizem...

Hilary- Ah...

Ethan- Professora, pode ir ao banheiro?

Prof. Ana Estela-Você já não foi?

Ethan- Eu não.

Alvin- Oh Sora, é pra eu fazer o que eu tô vendo na imagem?

Prof.—Sim, as palavras e as imagens, tudo que não é verbal, as cores, a foca que está segurando o celular.

Elvis (sem apostila) - Professora, volta na pergunta fazendo favor?

Mary- Está dentro da minha bolsa, Alvin.

Alvin- Eu não estou falando com você, porque você está inventando coisas.

Mary- Quem pegou? Minha régua está lá dentro.

Mary- É, está lá dentro (apontando pra bolsa)

Alvin- Ah, então vou ver.

Brian- Eu não entendi até agora o que está falando...

Prof. Ana Estela- Você não entendeu até agora?

Brian- Não entendi até agora.

Prof. Ana Estela- É pra você fazer essa relação entre o que é texto, palavras, e o que é imagem, o que é cor, o que é desenho, o celular, a foca, a prancha.

Hilary- Ah é uma foca?

Prof.- Interpretar essa imagem em relação ao texto, o que diz o texto? *Verão é tudo de on fique off no trânsito*, aí tem a hashtag #Foca na vida, ao fundo você tem uma foca com a roupa de abacaxi, segurando uma prancha, o que isto quer dizer? Foca na vida, o que isto quer dizer?

Alvin- Focar na minha vida.

Prof.-- Tá, mas no texto aqui é uma campanha, está dizendo aqui embaixo, uma Campanha do governo São Paulo, esta campanha incentiva a direção responsável no trânsito.

Prof. Ana Estela- Elvis, não vai fazer nada?

Elvis - Estou copiando.

Prof. Ana Estela- Está copiando o que Elvis? Não é para copiar nada.

Elvis - Da apostila.

Prof. Ana Estela- Mas não é pra copiar é pra responder só, do jeito que vocês souberem...

Prof.— Uma coisa também que vocês podem colocar aí, embaixo da resposta é sobre palavras ou conceitos que vocês não entenderam, podem deixar registrado aí pra mim...

Peter - Professora, dá outra folha pra mim?

Prof. Ana Estela- Sim, vem pegar... não precisa enfeitar a folha, já falei.

Tumulto e risadas ao fundo.

Percebo que James e John e foram remanejados do 1ºB para esta turma, por conflitos com os alunos de lá.

Passam-se uns minutos.

Prof. Ana Estela — Podemos ir para a próxima? Não precisa fazer margem gente, se ficar torto também não tem problema não.

Novo tumulto entre os garotos, alguns dizendo que Ethan se parece com o bandido Lázaro, bastante comentado na TV por esses dias.

Já se passaram 19 minutos de aula.

Mary- Professora, é só colocar a resposta? (apontando para os espaços da apostila, já que estava fazendo em folha separada)

Prof. Ana Estela- Só se você quiser, quando eu fizer a correção você faz o registro, já respondeu na folha separada.

Prof. Ana Estela- Vou passar para a outra pergunta. Então, esta era a 1ª pergunta, na apostila de vocês, agora a vai gente para a 2ª (a, b, c).

Ethan- É pra responder professora?

Prof. Ana Estela- Sim.

Ethan- Copiar e responder?

Prof. Ana Estela- Só responder, só colocar a 2ª A e responder? Na 2, vocês também vão olhar na 1ª imagem, tá? Então quem tem apostila usa esse suporte... (começa a ler em voz alta) – “*Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade*”

Ethan iniciando um novo tumulto ao fundo

Prof. Ana Estela - Ethan...

Prof. Ana Estela (lendo em voz alta) — “*Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distinto.*” Desse modo, o texto 1 destina-se a qual público? O que é pra fazer aqui? O texto 1 destina-se a qual público? Vocês voltem pra olhar a imagem, querem que eu volte? Ou vocês já guardaram? Para uma campanha publicitária falando sobre o trânsito...

Muitos alunos da turma estão conversando.

Prof. Ana Estela- Gente, vocês estão conversando demais...

Ethan- É aqui ó, Elvis, Peter ...

Prof. Ana Estela- É só parar, olha a postura gente.

Conflitos continuam...

Hilary- Professora, eu já respondi.

Prof. Ana Estela- O texto 1 destina-se a qual público? (Deixo-os pensarem um pouco)

Prof. Ana Estela- Agora vamos pra B.

Peter – Professora, qual é a página?

Prof. Ana Estela- 3, 4, na “b”, ainda em relação ao texto 1, o texto que aparece na tela do celular é “Verão é tudo de *on*, fique *off* no trânsito”, então esse texto aqui, tem qual objetivo?

Alvin- Professora, tem como falar a “a”, “b” e “c”?

Prof. Ana Estela- E agora a gente vai passar pra C, só que tem que esperar os colegas. Então na letra A, é pra dizer quem é o público da campanha, para qual público ele é destinado, e na “B” é pra dizer sobre o texto que aparece na tela “verão é tudo de *on*, fique *off*,’ qual o sentido desse trequinho?

William- Eu não sei escrever sem margem.

Prof. Ana Estela- Dando para entender está ótimo, está ótimo assim.

Ethan— Olha eu copiando a pergunta, mas eu vou falar para você viu... vou fazer em casa...

Hilary- Já acabei!!!

Mary— Eu também! Professora, pode fazer a 3 já?

Prof. Ana Estela- Já. Quem está com a apostila já pode fazer.

Prof. Ana Estela- *Que figura de linguagem pode ser identificada no trecho anterior? Justifique. A figura de linguagem é sobre esse trecho amarelo. “Verão é tudo de on, fique off no trânsito” qual a figura identificada aí?* [...]

Mary— O que é figura de linguagem professora?

Prof. Ana Estela- Tem várias... Pessoal fica em silêncio!!! (

Somos interrompidos pela agente de organização escolar que aparece na porta:

Agente de organização (chama atenção na porta) – Pessoal, por gentileza, usem a máscara corretamente.

Maxwell— Calma...

Mary—Maxwell...

Hilary— Não vem dizer que não está escutando não, Maxwell.

Prof. — Coloca a máscara Maxwell, não faz brincadeira não...

Maxwell— Calma meu Deus.

Prof. Ana Estela- Voltando, o que é uma figura de linguagem? É tudo que é da linguagem abstrata, que não é exato, concreto. Uma coisa mais objetiva, “eu levantei cedo”, a gente consegue entender, agora quando se usa na literatura, nas campanhas publicitárias, precisa ser interpretado, uma linguagem conotativa, aliás, vocês já

estudaram isso? Denotativa, linguagem concreta, denotativa, linguagem mais abstrata? Quando ele fala “verão é tudo de *on*, fique off no trânsito”, verão é *on*, que tipo de linguagem é?

Mary – Não.

Prof. Ana Estela- O que isso quer dizer? (apontando para a tela onde o trecho em questão está escrito). Aí você tem aquelas figuras de linguagem, por exemplo, antítese, metáfora, metonímia, ironia, todas aquelas maneiras de dizer, mas tem outras, catacrese, eufemismo, hipérbole... vocês podem tentar lembrar algumas, mas se não souberem escrevam que não deu...

Hillary – Não está sendo formal o texto, está sendo informalizado.

Prof. — Acho que o conceito de formal e informal não seria totalmente adequado aí, é mais o conceito denotativo e conotativo, linguagem figurada...

Brian — Aqui está falando sobre linguagem informativa?

Prof. — Não, este conceito também não é sobre informativo, não se aplica aí tá, este texto inclusive, ele é um texto publicitário, não exatamente informativo. Se não der, vocês coloquem aí que não lembram, não tem problema.

Hillary- O que cada um lembrar...

Mary – Também vou por...

Prof. — Se dessas figuras que citei, nenhuma faz sentido pra vocês... nenhuma vocês lembraram.

[...]

Prof. Ana Estela- Podemos ir para a próxima? Agora é a 3 e a gente vai parar aqui...

Prof. Ana Estela- O texto da atividade 1 apresenta, de certa forma, um jogo de sentido com as imagens, sendo aspecto bastante comum nos textos publicitários, com o propósito de chamar a atenção para o público-alvo.

Dereck — Ah sai cara... (gritando e interrompendo a aula).

Prof. Ana Estela- Ahhh você não fez isso não... (Maxwell grampeou a máscara do aluno Dereck, que por isso gritou).

Prof. Ana Estela- Como é o seu nome mesmo? Como é o nome dele?

Dereck — Dereck professora.

Prof. Ana Estela- Dereck, pega a máscara e mostra pra Joana (agente de organização), pode ir lá.

Hillary – Maxwell, coloca a máscara por favor?!

Prof. Ana Estela- Se eu vir de novo, você vai sair pra ocorrência (o aluno Maxwell continua sem máscara). Combinado?

Mark- Já era pra ele ter saído.

Prof. Ana Estela- Se você tirar a máscara de novo vai sair pra conversar com o diretor, porque não dá pra arriscar a vida do outro, já estamos todos arriscados só de estar aqui. Coloca a máscara no nariz.

Maxwell— Ela desce, meu Deus, tô falando...

Prof. Ana Estela- Coloca com a alça torcida, pega e torce que ela fica presa.

Prof.—Continuando, então, o texto da atividade 1, de certa forma apresenta um jogo sentido com as imagens, sendo aspecto bastante comum nos textos publicitários, com o propósito de chamar atenção do público-alvo. Nesse sentido, o que se poderia inferir sobre os comportamentos da foca ao segurar o celular? Então quando a foca segura o celular, o que a gente pode deduzir disso? E quando ela segura a prancha de surf, o que se pode deduzir disto? Podem colocar a 3.A, e responder, 3.B e responder.

Conversas paralelas continuam...

Prof. Ana Estela- Peter, você não faz?

Peter- Acabei de acabar isso aqui agora. (se referindo as linhas traçadas na folha branca de sulfite)

Prof. Ana Estela- Faz logo hein, é só pegar a folha e fazer.

Ethan- Vai assinar lá com o diretor, bonito hein, Maxwell!!

Maxwell ri.

Alvin - Tá doido para ir lá pra cima.

Maxwell- Ah meu Deus.

Mary - Precisa tomar ocorrência, põe a máscara.

Peter— Tirou a máscara professora...

[...]

Prof. Ana Estela- Quem terminar pode me entregar a folha e já pegar a apostila para ver se consigo fazer a correção hoje ainda. Deixa eu ver que horas vou sair daqui (procura o celular).

Peter- É uma aula só professora?

Prof. Ana Estela- Ah não... então quem acabou me entrega a folha, tá. Amanhã veremos a correção disso aí.

Alvin — Amanhã tem aula?

Prof. Ana Estela- Amanhã tem duas aulas.

Tumulto no fim da aula. Várias vozes e assuntos ao mesmo tempo.

Hilary— Pode entregar pra você?

Prof.—Pode entregar.

Alvin - Para flopar a foca.

Prof. Ana Estela- Flopar a foca, Alvin?

Ele não explica o sentido...

Conversas ao fundo.

Mary— Ow Ethan, empresta a régua?

Ethan— Pode pegar.

Mary— Pode entregar a folha pra você?

Prof. Ana Estela -Pode me entregar.

Mary— Tem mais pra gente fazer?

Prof. Ana Estela - Vou tirar da tela, posso?

Mary— Ah Hilary, eu não vou saber explicar, o que tem na minha cabeça é uma coisa, na hora de escrever não dá pra entender.

Brian—Ah sora, minha letra já é ruim com linha, sem linha então...

Prof. Ana Estela - Não tem problema.

Mary— Então, tá sora.

Hilary – Professora, posso lavar minha mão com álcool em gel? É lá no banheiro tá.

Prof. Ana Estela - Pode ir.

Coordenadora entra (um pouco exaltada) – Ana, dá licença? Pessoal, quantas vezes vou ter que falar sobre a regra do uso da máscara para vocês? Porque assim, vocês já estão carecas de saber da regra, de que tem que usar essa porcaria e é pra usar, se não usar, amanhã não entra no portão, aí reprova, vai pro Conselho Tutelar. E eu vou arrancar aqueles copos de lá (do bebedouro) e mandar trazer garrafinha de casa, ah pelo amor de Deus!! Corretivo também é proibido, só pode aquele de fita.

Ethan (reclamando)—Ahhh.

Coordenadora – Regra da escola, te dou suspensão se trazer, combinado? E chega de máscara gente. Eu não aguento mais vocês não colocarem a máscara.

Prof. Ana Estela- Ele pegou a máscara do outro e grampeou. (Maxwell pegou a máscara de Elvis)

Coordenadora—Ah, que bom... (ironizando)

Bate o sinal para troca de aula

Elvis— Ah não, não vai dar tempo... Sora!!! Eu quero beber água *vei*...

Tumulto na troca de professores e alguns alunos saem sem pedir.

Prof. Ana Estela - Amanhã vamos corrigir isto daí, e iremos para a outra, tchau.

Mary tchau.

Hilary chega do banheiro.

Mary— Hilary, não pode usar corretivo, ela (coordenadora) falou que se pegar vai dar suspensão.

[...]

Coordenadora na porta entre as duas salas – Dylan, sai daí... eu vou digitar em uma planilha bonitinho os mapas de sala e vou deixar um com cada professor, todo professor vai ter um mapa de sala e cada representante dos alunos.

Prof.—Sabe o que era bom? Fazer um arquivo com os mapas e se alguém mudar é só apagar, arrumar, se não vai ficar como era antes, ninguém tem o mapa.

Mas essa ideia nunca foi colocada em prática durante o ano de 2022.

TRANSCRIÇÃO 2

Turma:1ºB

Texto/ suporte: Aula 2- Características do texto publicitário – Material “Aprender Sempre” – Página 3 e 4 (Volume 1- 1ºbimestre)

Prof. Ana Estela- Jimmy, você pode pedir mais um pouco dessas lá dessas folhas? Pro inspetor, seu Antônio, Joana...

Enquanto isso começo entregar as folhas que já tenho, andando pela sala.

Jack- Professora, posso entregar?

Prof. Ana Estela- Eu entrego, tá!?

Jack- Ah professora, você é muito chata...

Prof. Ana Estela- Eu sei que sou chata...

Jack- O Jimmy pode ir lá pedir, mas e eu não posso entregar...

Prof. Ana Estela- Já coloquem o nome no alto da página...

Jack- Professora eu vou fazer a caneta tá?!

Prof. Ana Estela- Não precisa fazer com a régua.

Jack (muito exaltado) —Eu vou fazer, não é Norman, se não, eu vou subir, descer, subir descer...

Prof. Ana Estela- Se ficar um pouquinho torto não tem problema...

Jack - Não fica bom, vou botar a régua...

Prof. Ana Estela- Não fica não, é só por reto aí e escrever...

Jack- Vou botar a régua e escrever isso aqui...

Prof. Ana Estela- Jack, não cria caso (falando em tom de súplica)

Prof. Ana Estela - Eu já vou projetar a mesma atividade ali na tela, para quem tiver sem a apostila... vocês estão no mapa de sala? Todo mundo? James, vai pro mapa de sala, o seu lugar é lá.

Calvin- Onde?

Prof. Ana Estela- Lá, seu lugar é lá !! É! (apontando para o aluno)

Prof. Ana Estela- Gente, no mapa de sala...

Phillip—Professora, pode sentar com o Jackzinho aqui? Estou sem apostila.

Prof. Ana Estela- Eu acabei de falar que vou projetar na tela para quem estiver sem... e parece que eu vi a sua apostila aí e agora ela já sumiu?

Phillip —Ahh acho que alguém roubou aqui então...

Jack —Professora, deixa ele sentar aqui, pra acabar rapidinho.

[...]

Muita conversa...barulho na quadra...

[...]

Prof. --Não é pra fazer duplas, eu vou projetar na tela.

Jack —Professora, nós fica quietinho.

Phillip —Vai lá Jack, some...

Jack – Nossa professora, nem quando os outros quer fazer, eu tô fazendo tudo agora, nem pra dar uma ajudinha pra comemorar o dia... o meu Deus do céu...

Phillip —Jack, acho que eu parei na C.

Prof. Ana Estela- Entregou? Obrigada viu...

Jack - Uhmhhh, cheirinho que está aqui (risadas), não é Norman? Não é pra falar nada não, mas tá um cheiro de pastel aqui na cozinha...

Risadas e conversas

Jack (gritando)—ANALISE O TEXTO... (começa a cantar alto) FOCA NA VIDA...

Conversas no fundo da sala e muitas risadas

Prof. Ana Estela- Vamos lá gente...

A conversa continua...

Phillip —Oh professora, oh o Jack fazendo eu conversar...

Prof. Ana Estela- Vamos fazer, prestem atenção, a primeira atividade que vocês vão... coloquem o nome na folha...a primeira atividade... vai Phillip e Jack.

Jack —Vai Phillip...

Prof. Ana Estela (em pé, diante da tela da televisão, lendo a atividade projetada) —A primeira atividade é pra analisar esse texto aqui, que texto? A imagem!!! A gente vai analisar a imagem e estabelecer relação de sentido entre os elementos verbais e os elementos não verbais do texto.

Jack - Quem que é desse lugar aqui professora?

Melvin (no fundo da sala) – Oh Maluco...

Prof. Ana Estela - Essa daqui é a imagem...

Um conflito entre Jack e Melvin por causa do lugar...

Prof. Ana Estela - O que são elementos verbais? E o que são elementos não verbais? Só para lembrar, elementos verbais são as palavras que estão no texto e elementos não verbais são as cores, os desenhos, tudo que não é palavra e que está no texto. Tá bom? Então vocês podem fazer, coloquem o número 1 na folha e analisem o texto 1, falando sobre essa relação de sentido, entre os elementos verbais e não verbais do texto, vocês têm o texto na apostila, e quem não tem está aqui na tela.

Prof. Ana Estela - Podem fazer essa atividade já...

Conversas e risadas continuam pelos cantos.

James – Cadê o texto?

Prof. Ana Estela (apontando para a campanha, projetada na tela da TV) – Isto é um texto, também é um texto.

Dylan—O que é pra fazer com essa folha aqui?

Prof. Ana Estela- É pra você responder à pergunta que está lá, também já pedi pra você ir para seu lugar e você não foi...

Dylan—Mas eu não tô quieto?

Prof. Ana Estela - É lá que é o seu lugar, não é aqui...

Dylan— Mas eu tô quieto sora...

Prof. Ana Estela - Você tem que seguir o mapa de sala.

Dylan—Mas ninguém tá no mapa de sala.

Prof. Ana Estela- É pra ir gente, pronto, parem de “causar” ...

Jack – Nós vamos causar mesmo, é pra causar...

Prof. Ana Estela - A pergunta está aqui ó (apontando para a tela). Analisar o texto, estabelecendo sentido, entre os elementos verbais e não verbais.

Melvin — O texto está na apostila? (não entende a campanha como texto)

[...]

Prof. Ana Estela - Agora é pra você responder aquela pergunta, tem atividade para fazer. Jack, você vai ficar xingando os outros, mesmo? Você vai subir e falar com o diretor e ainda está com a máscara no nariz.

James (falando para Jack) –Você não sabe que está na escola?

Charlotte apontando para a apostila, para conferir se é este o material que será usado. Já se passaram 15 minutos do início da aula.

Charlotte —Professora!!

Prof. Ana Estela - Sim, essa roxa.

Jack na fileira lateral da janela, continua gritando.

Prof. Ana Estela - Olha só gente, já chega, vamos tentar fazer as atividades agora, em silêncio, se continuar esse tumulto aqui, vocês vão sair da sala.

Max fundo da sala, conversando.

Prof. Ana Estela - Max? Estou falando com você também, por favor, coloque essa máscara direito. Vocês ficaram longe da escola todo esse tempo, agora voltam e ficam fazendo gracinhas.

Max—Aí que é bom...

Prof. Ana Estela- Aí que é bom nada...

Prof. Ana Estela - Quem já acabou pode fazer o outro.

Jack - Quem já acabou, mas e quem não acabou?

Prof. Ana Estela - Quem não acabou fica quieto e tenta fazer.

Jack continua reclamando.

Prof. Ana Estela - Olha só, vou pedir para alguém chamar o diretor aqui, porque não tem condições... Jack, não estou de brincando...

Prof. Ana Estela- Quem já fez a 1ª pode fazer a 2ª (começa a ler em voz alta) “*Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade*” - O que é finalidade? É o “para quê” eles foram escritos... “*Meio de circulação e público-alvo distintos*”. Então, para quê grupo de pessoas o texto foi escrito? Aí vocês podem colocar “2.A” e responder.

Jack - Professora, verbal é que...por exemplo...

Prof. Ana Estela- Verbal são as palavras...

Jack -Só tem palavras aqui.

Prof. Ana Estela - Não, tem cores, você tem as imagens, os desenhos, tem o celular, a foca, isso não é “verbal”.

Jack (lendo o trecho em voz alta, pausado) — “Verão... é... tudo...de on”.

John- Professora, é pra copiar a pergunta na folha?

Prof. Ana Estela - Não.

Jack - “Foca na vida!” É!!!

Jack - Tudo que é de letra é verbal, professora?

Prof. Ana Estela - Sim.

Melvin (falando com um colega de sala) —É para copiar a pergunta?

Prof. Ana Estela - Ainda em relação ao texto 1... deixa eu falar aqui e daí eu já explico para você (falando com Jack que fazia sinal para ir à carteira), ainda em relação ao texto 1, o texto que aparece na tela do celular “*Verão é tudo de on, fique off no trânsito*”, tem qual objetivo? Vocês podem explicar o objetivo desse texto, desse trequinho. Então quem já fez a 1ª pode fazer a 2ª a e b.

Jack - E quem não fez?

Prof. Ana Estela - Ai meu Deus do céu...

Jack - Agora, importante professora, esse negócio do Detran tem que botar aqui também?

Prof. Ana Estela - Você quem sabe...

Prof. Ana Estela - Quem não fez ainda, tenta fazer a 1ª que é pra analisar o sentido, entre os elementos verbais que são as palavras e os elementos não verbais, que são os desenhos, as cores...

Prof. Ana Estela (para Norman) —Não precisa fazer a margem, não precisa fazer linha.

Norman - Sai torto, professora.

Jack (gritando) – É, sai torto, SAI TORTO, SORA!!!!

Prof. Ana Estela - Ah gente!! Não está dando pra continuar... vocês concordam que não tem condição?

Jack (abaixando a voz) – É que sai torto professora, ué...

Prof. — **Se você ficar gritando, terá que sair da sala e conversar com o diretor. Por favor Jack!!!**

Jack —Falou, desculpa!

Prof. —Não precisa pedir desculpas, é só mudar.

Jack (gritando)- DESCULPAAA!

Prof. —Você vai querer que eu chame o diretor aqui, agora?

Jack (falando alto) – Tá bom, professora, eu já pedi desculpas, eu vou fazer atividades e não vou falar mais nada.

Jack bate forte na mesa.

Já se passaram 20 minutos de aula

Aaron —Precisa copiar as perguntas?

Prof. Ana Estela - Só as respostas, não precisa copiar as perguntas.

Aaron - Ahh!!

Prof. Ana Estela - Não precisa copiar as perguntas, só colocar as respostas, eu já tenho as perguntas, vocês também já têm na apostila.

Melvin (resmungando) – Como é que vou saber essa #&%\$@? (deixar ou tirar?)

Prof. Ana Estela - Se tiverem alguma dúvida, é só me chamar ou perguntar...

Crianças gritando na quadra esportiva, barulho entrando pela janela

Phillip (perguntando para os colegas) — Ow, você sabe o que é verbal?

[...]

Prof. Ana Estela - Posso seguir, ou vocês estão fazendo ainda?

Ninguém responde, as conversas continuam.

Jack - Professora, deixa eu ver a ponta desse lápis aí.

Prof. Ana Estela -Åh?

Jack - É igual esse aí, tem que ser.

Prof. Ana Estela - Igual esse eu acho que não tenho.

Jack - Se não tiver, me arruma outro, porque este aqui está ruim.

Prof. Ana Estela -Tem esse aqui, mas não é da Faber Castell, não sei, se quiser tentar...

Jack - Vou ver se eu compro um. (volta se sentar).

Professora andando pela sala.

Prof. Ana Estela - Vamos Phillip!!

Phillip —Ah Sora, eu não sei fazer, eu não sei fazer essa coisa.

Prof. Ana Estela - Sabe, é falar sobre o sentido entre as palavras e a imagens, o desenho. É este texto aqui ó (mostrando na apostila dele).

Prof. Ana Estela - Está vendo? As cores, os desenhos, o bichinho...

Continua andando pela sala.

Prof. Ana Estela - Não é pra copiar as perguntas Ashley.

Jack —Acabei, professora!

Prof. Ana Estela - Fez a “a” e “b”? Pode continuar na apostila, só virar a página...

Jack começa a cantar alto e andar pela sala, depois volta a xingar os colegas por estarem mais atrasados com a atividade. Vai explicar para Phillip (conversas ao longe, eles tentando se apropriar do conceito, mas se me aproximo, eles param de falar)

Phillip —Verbais?

Jack —Verbal é a palavra...

Phillip —Não verbais e verbais? Mas isto daqui é pra colocar ou não? Eu não vou colocar isso aqui embaixo não, Detran, governo ... eu não vou por não.

Jack —Sora, eu não entendi a 2 não!

Prof. Ana Estela (lendo)—“*Sabemos que os gêneros textuais, eles possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distintos*” até, aqui você não tem uma pergunta, aí vem, “*desse modo, o texto 1 destina-se a qual público*”? Qual palavra você não entendeu?

Jack —Nenhuma... Eu não entendi o que quer dizer “qual público”?

Prof. Ana Estela - Você sabe o que é destina-se? É se dirige, foi feito para...

Jack - Ah, “para”, ah tá.

Prof. Ana Estela - Para qual público, o que é público? É o grupo de pessoas, então este texto aí do Detran, falando sobre direção, *foca na vida*, qual é o grupo de pessoas que este texto quer atingir? Por exemplo, será que este texto foi feito para crianças de 5 anos?

Jack – Não.

Prof. Ana Estela - Por que não?

Jack —Porque criança não dirige!

Prof. Ana Estela - Porque criança não dirige, então, crianças não são o público-alvo desse texto. Qual então é o público-alvo desse texto?

Jack - São os adultos.

Prof. Ana Estela - Toda vez que se pensa em um texto, se tem em mente, para quem ele está falando, para quem ele está sendo produzido, entenderam? Quem vai ler aquele texto?!

Jack - Como é que é, Sora? Texto alvo? O que você falou?

Prof. Ana Estela - Público-alvo.

Jack volta a escrever.

Jimmy – Professora, me explica a C?

Prof. Ana Estela -A “C” Jimmy: “Que figura de linguagem pode ser identificada no trecho anterior”. Para ajudar vocês. Vou colocar aqui oh, qual o trecho “*Verão é tudo de on, fique off no trânsito*”, não é isso? Então é nesse trecho aí que vocês vão analisar, qual a figura de linguagem aqui? Se você não lembra, escreva na folha.

Jack - Sora, a “C” tem que fazer também?

Prof. Ana Estela - Sim.

Jack - Mas não era só a “a” e a “b”?

Prof. Ana Estela - Não, nós vamos fazer até a pergunta 3, se der tempo. Oh, nós vamos fazer até a C, e eu vou pegar a folha, amanhã eu devolvo e a gente continua tá? Então quem terminou até a C, pode me trazer.

Jack - Tem que colocar lá (apontando para a tela da TV, que apagou).

Prof. Ana Estela - Voltar na imagem?

Jack - Sora, o desenho também não é verbal, né? É não verbal?

Prof. Ana Estela - É, sim. Nós vamos parar hoje na 2, porque daqui 5 minutos vai bater o sinal, amanhã nós terminamos, tá bom? Podem me trazer, coloquem o nome e entreguem. Dylan, Max, todos também precisam entregar.

Jack (indo até a mesa da professora) – Este texto está meio que falando que é um aplicativo para o povo não pegar o trânsito? Desvio de sentido

Prof. Ana Estela - Não, não é pra eles não pegarem trânsito, então a ideia é conscientizar sobre o uso do celular na direção, sabe, no momento de dirigir? Tem gente que fica dirigindo usando celular.

Jack —E não pode né?

Prof. Ana Estela - Não pode.

Jack – Sora, pode ir pra 2 já, terminei.

Prof. Ana Estela - Vamos entregar? Amanhã nós continuamos? Por favor, todos tragam a folha, mesmo que não tiverem terminado.

James - É só uma aula, sora?

Prof. Ana Estela - Só uma aula, amanhã tem mais.

Aaron (no fundo da sala) – Você vai deixar nós terminar? Mas precisa colocar o nome na folha e entregar?

Aaron não fez nenhuma das atividades.

Jack começa a cantar funk...

Bate o sinal

Ao fim da aula, 6 alunos entregaram a folha em branco apenas com o nome.

TRANSCRIÇÃO 3

Turma- 1º A

Texto/ suporte: O penteado/Machado de Assis- Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre)

Hilary- Professora, é pra fazer na folha ou pra entregar?

Prof. Ana Estela- Na folha.

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos lá, a gente vai retomar a apostila. Na página 114, a partir daí tem dois textos, um é o capítulo 33 do livro Dom Casmurro, de Machado de Assis.

Ethan- É o Alvin, o Dom Casmurro (fazendo piada)

Prof. Ana Estela- E aí é um trecho do livro e o outro é um texto, escrito por Mara Lúcia David. Esses dois textos vão ser comparados.

Elvis- Esse texto veio lá de Assis?

Prof. Ana Estela- O quê?

Elvis- É de Assis, esse texto?

Prof. Ana Estela- Como assim de Assis?

Elvis- Ah lá, na tela, de Assis.

Hilary (ficando nervosa) – MACHADO DE ASSIS.

Prof. Ana Estela- Da cidade de Assis?

Elvis- É!

Prof. Ana Estela (sendo irônica) - Interessante!

Peter- Cara chato mano!!

[...]

Prof. Ana Estela- Vou pedir de novo pra que vocês fiquem em silêncio para eu conseguir fazer a leitura do texto.

A turma está bastante agitada e demora para que eu consiga organizar a aula e iniciar as leituras.

Início seguindo um pouco das estratégias de leitura orientadas pelo material didático.

Prof. Ana Estela- Este texto aqui (texto 1) é um pouco mais complexo que o outro porque é do século XIX. Então vou fazer a leitura desse primeiro texto, só pra explicar um pouco melhor. Então, texto 1 “O penteado”. Sobre o que vocês acham que esse texto vai falar?

Ethan- O que professora? Que você falou?

Prof. Ana Estela- Com esse título, sobre o que vocês acham que esse texto vai falar?

Alex- Sobre cabeleireiro.

Prof. Ana Estela- O que mais?

Alvin- Eu acho o mesmo que o Alex, sobre cabeleireiro.

Hilary- Um penteado de cabelo.

Alvin- Ahhh algum estilo.... é verdade.

Prof. Ana Estela- Pensando um pouco na obra dele, vocês não conhecem e não tem muita noção, mas ele é um dos principais autores de literatura brasileira, já no século XIX ele conseguiu fazer uma obra muito grande.

Ethan- É aula de português professora?

Prof. Ana Estela- Pensando nisso, o que vocês acham que esse texto vai falar, além do que vocês já citaram? Alguém vai responder? Não??

Observo um pouco e ninguém complementa nada...

Prof. Ana Estela- Então ele fala aqui logo no início, da Capitu. Quem será que é Capitu?

Elvis (gritando do fundo da sala) - O que que é Capitu? Capitu é uma fruta!!!!

Prof. Ana Estela- Uma fruta?

Alvin – Deve ser um cara que corta cabelo.

Prof. Ana Estela- Que tipo de fruta?

Elvis- Ahhh uma fruta.

Prof. Ana Estela- Nunca ouvi falar dessa fruta.

Alvin- Deve ser ou o cara que corta o cabelo ou o que vai cortar o cabelo da pessoa.

Elvis- É sério professora.

Alex- É tem que ver.

Prof. Ana Estela- Que Capitu é fruta? Eu nunca ouvi falar.

Resolvo procurar no Google e eles acompanham pela tela da TV.

Harry- Professora, é uma rosa, professora!!!

Hilary- Uma rosa no meio da cidade, não é?

Vários alunos agitados e falando ao mesmo tempo diante do achado. Vários estão dando risada.

Prof. Ana Estela- Pessoal, não precisa ficar gritando...

Elvis- Não falei pra você que Capitu é fruta?!!!!

Prof. Ana Estela- Vocês podem ficar em silêncio pra gente ler o que está aqui?

Antes, tenho que intervir em um conflito porque uma das alunas xinga um dos colegas de gay. Logo após, posso voltar a ler o que está na tela.

Prof. Ana Estela- Aqui no dicionário informal, *Capitu* é o nome popular de uma planta da família das *Monimiáceas*, com propriedades medicinais sendo usada como calmante, diurético e tônico. Também é chamada de: *limão-bravo*, *caapitiú*, *cicatrizante-da-guiana*, mas não tem fotos, depois a gente procura fotos... eu realmente nunca tinha ouvido.

Prof. Ana Estela- Mas aqui no trecho do livro, Capitu é o nome da personagem, então vamos começar a leitura.

E Capitu deu-me as costas, voltando-se para o espelhinho. Peguei-lhe dos cabelos, colhi-os todos e entrei a alisá-los com o pente, desde a testa até as últimas pontas, que lhe desciam à cintura. Em pé não dava jeito: não esqueceste que ela era um nadinha mais alta que eu, mas ainda que fosse da mesma altura. Pedi-lhe que se sentasse.

Prof. Ana Estela- Então, parando aqui nessa parte, por que será que ele vai pentear os cabelos dela?

Ethan- Como, professora?

Prof. Ana Estela- Por que será que essa pessoa vai pentear os cabelos dela?

Alex- Porque ele é o cabeleireiro!

Ethan- Um profissional de cabelo. (os alunos têm esse conhecimento sobre um tempo que se penteava o cabelo dos outros, os escravos)

Prof. Ana Estela- O que mais? Mais alguém pensou alguma outra coisa aqui?

Prof. Ana Estela- Então vamos continuar...

— Senta aqui, é melhor.

Sentou-se. “Vamos ver o grande cabeleireiro”, disse-me rindo

Prof. Ana Estela- Será que ele era cabeleireiro mesmo?

Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado, e dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças.

Ethan está conversando...

Prof. Ana Estela- Não é Ethan?

Ethan- É professora! Duas tranças.

Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo. Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis. Não pedi ao céu que eles fossem tão longos como os da Aurora, porque não conhecia ainda esta divindade que os velhos poetas me apresentaram depois; mas, desejei penteá-los por todos os séculos dos séculos, tecer duas tranças que pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes. Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa!

Alex- Professora, o que é uma ninfa?

Prof. Ana Estela- Ninfa é um ser da natureza.

Projeto a definição de ninfa na tela.

Prof. Ana Estela- *Ninfa é conhecida como a divindade que habita os lagos, as florestas, os bosques, e as montanhas e demais ambientes da natureza de acordo com a mitologia grega. As ninfas são a personificação da fertilidade da natureza e por esse motivo são representadas sempre por seres do sexo feminino, segundo a mitologia grega, são classificadas conforme diferentes categorias, e aí segue os nomes.*

Prof. Ana Estela- Retomando...

Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. Enfim acabei as duas tranças. Onde estava a fita para atar-lhes as pontas Em cima da mesa, um triste pedaço de fita enxovalhada. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra, alargando aqui, achatando ali, até que exclamei:

— Pronto!

— Estará bom?

— Veja no espelho.

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu?

Prof. Ana Estela- O que vocês acham que ele vai fazer agora? Porque ele fala, “vai olhar no espelho”?

Alvin- Ela vai ver como ficou o corte.

Prof. Ana Estela- E o que mais?

Alvin- Vai ver se o cara cortou bem, se ele não cortou.

Ethan- Aiii meu deus do céu (ironizando o colega)

Alex- Professora, ela beijou o cara?

Prof. Ana Estela - Ela beijou o cara?

Alex - Ah, está escrito aqui embaixo.

Prof. Ana Estela - Ah então você leu...

Alvin ri de Alex, alguém que parece sempre admirar.

Prof. Ana Estela- Você foi esperto, não é?

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro.

Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu.

— *Levanta, Capitu!*

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce. Com dezessete, Des Grieux (e mais era Des Grieux) não pensava ainda na diferença dos sexos.

Alex- Essa mulher tem problema de cabeça?

Prof. Ana Estela- Problema do quê?

Alex- De cabeça?

Prof. Ana Estela- Por quê?

Alex- Ah está paralisada, olhando pro chão, sem fazer nada.

Prof. Ana Estela- Por que eles ficaram paralisados gente? Vocês entenderam a cena? O que aconteceu aí?

Alvin- Ah, sei lá.

Prof. Ana Estela- Alguém entendeu a cena? Mesmo eu lendo em voz alta?

Harry – A Madelyn falou que entendeu professora!

Prof. Ana Estela- Você entendeu Madelyn? Fala!

Madelyn (falando meio com vergonha) – Eles se beijaram.

Prof. Ana Estela- Eles se beijaram, ele estava penteando o cabelo dela, ela veio pra traz e eles se beijaram.

Ethan—Ahhh táa.

Prof. Ana Estela- E aí tem essa parte que o Alex perguntou “quando eles me clarearam, quer dizer que ele sentiu uma espécie de vertigem, o que é uma vertigem?

Prof. Ana Estela- O que é vertigem?

Ethan- É o que professora?

Prof. Ana Estela- Vertigem. Ninguém sabe o que é vertigem? É uma espécie de...

Alvin- Fraqueza.

Prof. Ana Estela- Como se fosse um desmaio. Por que ele se sentiu assim?

Alvin- Por que...

Prof. Ana Estela- Porque eles se beijaram.

Alvin- Ele ficou fraco com um beijo.

Risadas

Hilary- Ficou nervoso.

Prof. Ana Estela- Ele ficou sem fala, com os olhos escuros. Quando ele, os olhos me clarearam, vi que Capitu tinha os seus – os seus o quê?

Alex- Olhos.

Prof. Ana Estela- Seus olhos, no chão. Por que ela estava olhando pro chão?

Ethan- Porque ele estava penteando o cabelo dela.

Prof. Ana Estela- Essa cena do cabelo já tinha passado.

Risadas

Ethan- Ahhh então ela estava olhando pro chão porque achava os pés dele bonitos.

Mary- Ethan!!!

Prof. Ana Estela- Você acredita mesmo nisso?

Ethan- Eu acredito professora.

Prof. Ana Estela- Por quê? Ela estava com vergonha...

Ethan- Ah sim, ela estava com vergonha.

Prof. Ana Estela- Aí fala, “não me atrevi a dizer nada, ainda que quisesse, faltava-me língua”, ele ficou sem língua?

Ethan- Não!

Prof. Ana Estela- Ficou sem o quê?

Alvin- Sem palavras.

Prof. Ana Estela- *Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce,* parece que ele conversa com o leitor.

Prof. Ana Estela- Então esse é um trecho do livro de Machado de Assis, então, quando vocês leram lá no início, “O penteado”, as coisas que vocês pensavam se confirmaram ou não?

Hilary- Não e sim!

Mary- É...

Hilary- Pensava que era um penteado de cabelo, mesmo assim penteou os cabelos, mas...

Alvin- O lance é uma cena de romance.

Peter- Penteou o cabelo depois no finalzinho rolou essa cena.

Prof. Ana Estela- Bom, mudando o foco... aqui a gente tem o texto “Cabelos e dor”

Ethan- Ahhh eu sei do que é isso aí... vai passar o tempo, eles vão ficar juntos, aí no final ele separou dela. Risadas

Ethan- Essa parte da dor é uma parte assim, como que eu posso explicar, é... que ele terminou com ela no final, aí caiu o cabelo dela.

Prof. Ana Estela- Você já está lendo né?

Ethan- Não.

Elvis- Caiu o cabelo dela?

Ethan- Não tô lendo (dando risada)

Alvin- Aquela hora o Alex viu que era cabeleireiro.

Prof. Ana Estela- Sobre o que vocês acham que esse texto vai falar?

Ethan- Cabelos e dor.

Alvin- Uma mulher que as vezes ela pode ter pegado alguma doença.

Peter- Uma mulher que tem câncer.

Brian- Cabelos e dor.

Ethan- Ela ficou com câncer.

Prof. Ana Estela- Esse é o título, mas sobre o que vai falar o texto?

Hilary- O cabelo dela caindo e ela sentindo dor.

Prof. Ana Estela- Esse texto é continuação do outro?

Ethan- Sim, é tipo uma enquete.

Mary- Não.

Alvin- EU SEI! Vai falar sobre a queda do cabelo dela.

Prof. Ana Estela- Por que que você sabe?

Alvin- Cabelos e dor é tipo assim, o cabelo caindo e você sente uma dor.

Hilary- Não é continuação porque não é o mesmo autor.

Vários alunos gritando e discutindo ao mesmo tempo.

Alvin- Porque tipo assim, quando o cabelo cai, você sente uma dor dentro da gente.

Ethan- Quando meu cabelo cai, que é na hora do cabeleireiro, eu não sinto dor, eu sinto felicidade.

Prof. Ana Estela- Vamos lá então...

Início a leitura em voz alta, mas alguns alunos continuam conversando.

Sentiu um inchaço no pescoço. O dentista marcado, anteriormente, sinalizou que era dente.

Extraídos dois. Uma semana depois, o inchaço permanecia. Não era mais da conta do dentista. Outro médico, exames, diagnóstico: linfoma. A cabeça baqueou ao processar a informação; era câncer. Câncer do sistema linfático. Ouviu o médico, novos exames.

Enquanto esperava os resultados, pesquisa na internet. Linfoma de Hodgkin, linfoma de não-Hodgkin. Como é o tratamento? O que esperar?

Dada toda a prescrição, escolhido o tratamento (seis sessões de quimioterapia), explicações do médico, novas pesquisas na internet com mais informações.

Sabia o que vinha pela frente. As náuseas, a falta de apetite, a insônia, o cansaço, a perda de peso, a queda do cabelo. Sentir tudo isso, foi seu calvário.

Tudo foi terrível, os três primeiros dias após a primeira sessão de químio foram devastadores, mas, com o passar do tempo, as coisas iam melhorando, dias quase normais antes da segunda dosagem de medicamentos. Entretanto, uma coisa não voltaria ao normal: o cabelo.

Quando o corpo estava voltando ao normal, sentiu a perda do cabelo. Não eram uns fios que saíam no pente, ou que podiam ser vistos no travesseiro. Saíam aos tufos, no pente, na mão.

Esperava por um pequeno milagre, que nada aconteceria com o cabelo que adorava.

Cuidava muito bem dele, era do que mais gostava em si. Cabelo preto como a asa da graúna, fio grosso (mais fácil de ficar assentado), brilhante, sedoso.

Ethan- O que é isso professora? Preto como a asa da graúna?

Prof. Ana Estela- É um pássaro.

Não se desesperou quando pequenos fios brancos foram aparecendo. Pareciam estrelas que cintilavam num céu escuro, iluminando-o. Aceitou-os bem; o que para muitas pessoas poderia ser absolutamente indesejável. Seus cabelos e sua decisão de não esconder esses novos companheiros, que vieram para ficar, foram elogiados e admirados.

Agora, eles, fios brancos e pretos, estavam indo embora. Não aguentaram a violência dos líquidos matadores que entravam pela veia do braço e navegavam pelo corpo todo e não voltariam, enquanto durasse o tratamento.

Ao sentir os primeiros tufos saírem no pente, ligou para a cabeleireira para cortá-los. Bem curtinho, só para cobrir o couro da cabeça. Mas ao serem penteados, continuaram saindo no pente.

Respirou fundo, precisava tomar a decisão que não queria; pedia ardentemente para que não chegasse esse momento: passar a máquina zero.

Olhando-se no espelho, ela não entendeu como algumas pessoas fazem essa opção. Sentiu-se desprovida de toda sua feminilidade, de sua identidade.

Chegou em casa, colocou um gorro. Cobriu os espelhos.

Vieram mais duas sessões de químio. Ainda não descobriu os espelhos.

Prof. Ana Estela- É isso, esse texto foi elaborado para colocar na apostila. O que vocês acharam?

Ethan- Nossa, estou emocionado com esse cara (fazendo pilheria)

Alvin- Eu achei legal, mas eu prefiro o outro porque no outro eu sabia mais coisa (fazendo referência aos comentários que fez em relação ao outro texto).

Hilary- Triste.

Alvin- É triste porque o cabelo dela cai.

Hilary – Ela está sofrendo na verdade.

Alvin- É tipo um câncer, não é?

Prof. Ana Estela- É câncer.

Ethan- É câncer, que tipo...

Prof. Ana Estela- Linfoma é câncer. Qual dos dois textos é mais difícil pra entender?

Alvin- Esse!!!!

Prof. Ana Estela- Por quê?

Alvin- Não sei, eu prefiro o outro.

Mary- Eu prefiro esse.

Hilary- O outro é mais difícil, esse é um pouco mais fácil.

Ethan- Vamos fazer uma enquete.

Alvin- Ethan, você não fez nada.

Hilary- A palavra *Hodgkin*?

Prof. Ana Estela- Acho que é o nome...

Procurou na internet

Ethan e Peter pedem simultaneamente pra sair da sala.

Prof. Ana Estela- Câncer do sistema imunológico... O linfoma de *Hodgkin surge quando os linfócitos moram no sistema linfático se transformam em uma célula maligna, a presença da célula de [...]* desencadeia uma reação inflamatória.

Ethan- Gostei professora, nota 10.

Prof. Ana Estela- E a asa da graúna, não é? (falando para Hilary)

Hilary- É.

Ethan- Como é que tem tanta coisa no Google? Uma fonte muito inteligente, não é professora?

Alvin- Eu queria saber quem criou o Google.

Ethan- É, José Alfredo Village, quem criou nos EUA. Mentira professora.

Prof. Ana Estela- Oh a graúna é um dos pássaros de voz mais melodiosa do Brasil. Ela vive entre o Paraná e o sul da Argentina. Ela parece o chopim, chupim como os antigos falavam. E ela é de pelagem escura... Na verdade esse negócio da asa da Graúna é citado no livro do José de Alencar, no livro *Iracema*, que ele fala que a Iracema tinha os cabelos negros como a asa da graúna.

TRANSCRIÇÃO 4

Turma- 1º A

Texto/ suporte: O penteado/Machado de Assis- Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre)

Quando cheguei a sala, os alunos estavam fora de seu lugar do mapa e Wendy pediu para que continuassem sentados nos lugares de escolha:

Wendy- Professora, deixa a gente ficar sentado assim?

Eu fico em silêncio olhando a turma...

Wendy- Se a gente conversar, você manda voltar, confia...

Peter- Se a gente voltar, todo mundo vai começar a gritar para falar com os colegas.

Wendy- Confia professora...

Nesse momento entra o Diretor:

Diretor- Como está aqui?

Eu olho sem saber o que dizer...

Diretor- Faz tempo que você está aqui ou acabou de chegar?

Prof. Ana Estela- Acabei de entrar.

Diretor- Então vamos pessoal, cada um de vocês volta para o seu lugar, do jeito que está não vai render. Os alunos começam a voltar para o mapa de sala.

Diretor- Quem estava aqui antes era a professora Aline? (uma professora nova...)

Vários estudantes respondem: Não, ela estava na sala do lado.

Mas também não revelam o nome do professor anterior.

O Diretor sai.

Início a aula e dou a comanda de atividades. Cerca de 10 minutos depois a organização oficial do mapa já estava desfeita e os alunos já tinham formado duplas e trios sob a justificativa de que não haviam trazido o material.

Hilary- Ow professora, no segundo texto, posso falar que ela teve câncer? Na primeira, tem que falar quais os temas, aí eu estou falando do segundo agora, posso falar, que a mulher teve câncer? Em vez de eu colocar o nome da doença vou falar que ela teve câncer.

Prof. Ana Estela- Sim.

Prof. Ana Estela- (falando para Brian e Mark) – Começou já?

Ethan (ao fundo da sala) – Bora começar...

Mary- Vai Ethan. *Quais são os temas apresentados nos dois textos?*

Prof. Ana Estela- Não precisa fazer linha não Brian.

Prof. Ana Estela- Se não a minha letra fica tudo torta.

Ethan exhibe a folha branca com uma folha de caderno atrás, maneira que consegue enxergar as linhas.

Ethan- (rindo) – Ohh, Ohhh.

Prof. Ana Estela- Perfeito. Só por um clip segurando as folhas.

[...]

Hilary- Ow Professora, eu procurei chita, mas aí apareceu o animal e o tecido, coloca o animal ou o tecido?

Prof. Ana Estela- Veja o contexto, qual o contexto aí?

Hilary- *Vestidas de chita...* então é o tecido que eu coloco, não é?

Vários alunos agitados e conversando.

[...]

Daisy- No primeiro texto ta escrito “as palavras consideradas”, é aquela que você passou na outra pergunta lá.

Prof. Ana Estela- Qual é a pergunta?

Daisy- No texto 1, *procure as palavras pesquise as palavras consideradas desconhecidas, que o sentido lhe pareça estranho*, é aquelas que você passou nas outras perguntas lá?

Eu havia chamado atenção para algumas palavras na tela na aula anterior.

Prof. Ana Estela- Não, no texto 1. Teve dois textos...

Daisy- Ah é. Nossa, não vi o texto 1.

Prof. Ana Estela- É, tem o texto 1, está escrito aqui (aponto o título na página), texto 2, em algarismo romano. Então, porque o texto 1 é do século XIX, tem palavras ali mais complicadas, o texto 2 não, porque já é mais atual.

[...]

Eliza- Professora, “o texto 1 e 2 se refere ao capítulo 33, “O penteado” da obra de Machado de Assis, narra o envolvimento de Betinho no instante em que prendeu os cabelos de Capitu.

Prof. Ana Estela- Qual é a pergunta?

Eliza- Os textos 1 e 2 possuem alguma conexão? Qual?

Prof. Ana Estela- Sim, agora você tem que o 2...

Eliza- A do texto 2...

Prof. Ana Estela- A ligação com o 2, se tem alguma conexão. Aí coloca “já o texto 2...)

[...]

Eliza- Ow professora, é, o texto 2 tá mostrando que ela está em 3ª pessoa, não é?

Prof. Ana Estela- O texto 2?

Eliza- É, até onde observei, eu creio que o relato é em 3ª pessoa. Pelo que ele está falando...

Prof. Ana Estela- É, aqui oh “sentiu um inchaço no pescoço”. O narrador está narrando o que aconteceu com a mulher.

Eliza- Então é 3ª pessoa mesmo, não é?

Prof. Ana Estela- É.

Prof. Ana Estela- Harry? Acabou? Começou pelo menos?

Harry- É que eu não tenho internet pra baixar.

Nesse dia, mesmo já tendo iniciado essa leitura e atividade na aula passada, vários alunos não trouxeram o material apostilado, o qual foi disponibilizado em arquivo pelo grupo de WhatsApp.

Brian- (falando para Mark) - Você tá copiando da internet.

Mark- Tô nada, tô lendo o texto aqui oh.

Harry- Eu não tenho, por isso que eu não tenho o texto.

Prof. Ana Estela- O que é uma desculpa porque a apostila está na sua frente. E vem falar que não tem a matéria. [...]

Me aproximo do centro da Sala, perto de Brian, Hilary, Mary...

Brian- Professora, estou fazendo junto com ela (apontando para Hilary)

Prof. Ana Estela- Como assim fazendo junto com ela?

Brian- Estou pesquisando as palavras.

Prof. Ana Estela- Tá, mas cadê a sua folha?

Brian (começando a rir) – Eu não tenho.

O aluno então, encontra a folha que havia iniciado a atividade no começo da aula embaixo da carteira e explica:

Brian- Só respondi a 1 e a 2.

Prof. Ana Estela- Então tá. Vamos guardar um pouco o desenho...

Brian estava desenhando no caderno.

[...]

Eliza- Professora, vai ter que ver as palavras que a gente achou estranho e pesquisar o significado da palavra?

Prof. Ana Estela- Sim.

TRANSCRIÇÃO 5

Turma- 1º B

Texto/ suporte: O penteado/Machado de Assis- Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre)

Prof. Ana Estela- Página 113, vamos lá? É a situação de aprendizagem 1, do 2º bimestre...estou lendo tá. Prezado estudante, o homem ao longo da história como forma de sobrevivência, vem tentando se adaptar, as percepções espaciais por meio da elaboração dos sentidos. Utilizando os né, utilizando os sentidos. Como ferramenta para compreensão do mundo e tudo que o compõem, que compõe o mundo... isso, 113... retomando a questão norteadora “como se constroem as visões do corpo na literatura, que foi do primeiro bimestre, a área de linguagem apresenta algumas atividades, a seguir ressignificações de uma das partes do corpo, que é o cabelo, a sua simbologia, quer dizer, a simbologia do cabelo, vem nos mostrando desde as antigas civilizações, em deuses, deusas, heróis mitológicos. Clássicos gregos, egípcios, até o dia de hoje. Como atitudes como mudança de vida e representatividade racial, por exemplo, considerando a importância desse símbolo identitário, qual símbolo? Qual o símbolo que a gente tá falando?

Ninguém responde nada...

Prof. Ana Estela- *O cabelo... associado a cortes... tira o fone do ouvido por favor, associado a cortes, tamanhos, tipos, personalidades, funções, o cabelo pode ter uma função religiosa, coletiva, e até mesmo social, dessa forma, a analisaremos o cabelo como: representatividade e identidade cultural, motivo de violência psicológica, quer dizer né, bullying, sofrida por quem opta por estilos considerados fora do padrão, quebra de paradigmas e expressão de empoderamento, revolução grisalha, símbolo de abandono a pressão social pela fonte da juventude, e neste processo intencionamos desenvolver diálogos e reflexões propostas por meio da análise de textos de diferentes gêneros e linguagens tais como: desrobotização de padrões definidos, então o estilo cor, tipo, tamanho, em contextos históricos e sociais que refletem a identidade visual, desmistificação de rótulos, tudo isso relacionado ao cabelo... de cargas históricas que ainda precisam ser rompidas a fim de atenuar preconceitos e discriminações, compreensão da diversidade cultural mediante reinvenção de uma visão sobre o mundo...*

Prof. Ana Estela- Aí, tem o momento 1... “Diálogos possíveis”. Os textos a seguir trazem perspectivas sobre a importância dos cabelos na história, o Texto a seguir, o texto 1 refere-se ao capítulo 33 “O penteado” da obra “Dom casmurro”, publicado em 1889, é um dos romances mais conhecidos do autor, o trecho destacado traz um episódio da juventude de Bento Santiago, que é o Dom Casmurro, também narrador e protagonista da história, na época ele era chamado de Bentinho, eles eram adolescentes nessa cena, quando descobre os seus sentimentos por Capitu, amiga de infância, com quem acaba se casando. O texto 2 traz uma abordagem atual sobre o cabelo, por meio do relato de uma mulher que reflete sobre a sua condição em determinado episódio da vida. Nos demais momentos são apresentados textos... aí ele vai falar do final do capítulo. Então a gente vai começar aqui com o texto 1. Tudo bem, até aqui?

Prof. Ana Estela- O que vocês têm a dizer sobre esse tema? O cabelo? Vocês acham que isso é importante?

Silêncio...

Prof. Ana Estela- Vamos pessoal, falem alguma coisa...Nada??!!

Barulho na quadra da escola...

Prof. Ana Estela- Sobre o que vocês acham que este texto vai falar?

Jimmy- Sobre o cabelo.

Prof. Ana Estela- Oi? Tira a máscara ou fala um pouquinho mais alto.

Jimmy-Sobre cabeleireiro. E o que mais?

Megam- como eles usavam os cabelos...

Prof. Ana Estela- como eles usavam os cabelos quando?

Megam- Naquele tempo.

Prof. Ana Estela- vocês sabem que é um texto antigo? Como você sabe que é um texto antigo?

Megam- Pela data que falou.

Prof. Ana Estela- pela data que falou na introdução né.

Prof. Ana Estela- E o que mais gente?

Adam - Sobre penteado.

Prof. Ana Estela- Mas o que? O penteado é o título né. Você acha que vai falar sobre penteados? O que mais?

Prof. Ana Estela-Machado de Assis, vocês lembram de algum texto dele? De terem lido algum trecho de livro ou texto dele?

Alfred- Eu já li um livro, mas não lembro qual.

Prof. Ana Estela- O que mais? E aí Phillip?

Phillip- Eu não sei.

Barulho na quadra continua. Alunos gritando.

Prof. Ana Estela- Vocês querem ler o texto sozinhos ou querem que eu leia em voz alta?

Phillip- Le em voz alta sora... vai demorar mais... (falando para os colegas)

Prof. Ana Estela-Então vamos lá... O penteado, de Machado de Assis, é o capítulo 33, vocês entenderam que é um livro e aqui é só um capítulo desse livro.

Começo a leitura devagar por causa do barulho que entra pelas janelas vindo da quadra.

Prof. Ana Estela- *E Capitu deu-me as costas, voltando-se para o espelhinho. Peguei-lhe dos cabelos, colhi-os todos e entrei a alisá-los com o pente, desde a testa até as últimas pontas, que lhe desciam à cintura. Em pé não dava jeito: não esqueceste que ela era um nadinha mais alta que eu, mas ainda que fosse da mesma altura. Pedi-lhe que se sentasse.*

— Senta aqui, é melhor.

Sentou-se. “Vamos ver o grande cabeleireiro”, disse-me rindo. Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado, e dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo. Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis.

Prof. Ana Estela- Por que vocês acham que o narrador fala dessa maneira? *“Mas enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis?”* O que vocês acham que ele quer dizer com isso?

Alfred- Que ele está contando uma coisa que ele viveu.

Prof. Ana Estela- Vamos continuar... mais alguém?

Prof. Ana Estela- *Não pedi ao céu que eles fossem tão longos como os da Aurora, porque não conhecia ainda esta divindade que os velhos poetas me apresentaram depois; mas, desejei penteá-los por todos os séculos dos séculos, tecer duas tranças que pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes. Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa!*

Prof. Ana Estela- E agora? O que vocês acham que ele quer dizer?

Silêncio.

Prof. Ana Estela- O que vocês estão entendendo disso aí?

Silêncio.

Prof. Ana Estela- O que é uma ninfa? Alguém sabe o que é uma ninfa?

Alfred- Esses dias eu lembrei...

Prof. Ana Estela (rindo) – Esses dias você lembrou e agora esqueceu?

Alfred- É eu vi esses dias, que apareceu.

Prof. Ana Estela- Uma ninfa é como se fosse uma quase deusa. Vem da mitologia, dos mitos, uma ninfa era como se fosse uma mulher anjo, um ser perfeito, vou pegar o sentido exato de ninfa aqui pra vocês, queria mostrar. Oh, ninfa é conhecida como a divindade que habita os lagos, florestas, bosques, rios, montanhas e demais ambientes da natureza, de acordo com a mitologia grega, as ninfas são a personificação da fecundidade da natureza e por esse motivo, são apresentadas sempre pelo sexo feminino, segundo a mitologia, as ninfas são classificadas de acordo com o ambiente, aí tem as nateias, oceanides, musas... musas vocês conhecem né, a palavra musa? Então é isso, seriam divindades da natureza.

Prof. Ana Estela- E ele faz o que aí? Quando ele fala *“Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa!”* O que será que ele quer dizer com isso?

Silêncio.

Prof. Ana Estela- *Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. Enfim acabei as duas tranças. Onde estava a fita para atar-lhes as pontas Em cima da mesa, um triste pedaço de fita enxovalhada. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra, alargando aqui, achatando ali, até que exclamei:*

— Pronto!

— Estará bom?

— Veja no espelho.

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu?

Prof. Ana Estela- Quem será que é Capitu?

Ashley- O cabeleireiro?

Prof. Ana Estela- Quem será que é Capitu?

Silêncio.

Prof. Ana Estela- *Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro. Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu.*

— Levanta, Capitu!

Prof. Ana Estela- E agora, já sabem quem é Capitu?

Alfred- É a menina?

Prof. Ana Estela- É a menina...

Prof. Ana Estela- *Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei*

Barulho e gritaria muito altos na quadra a ponto de atrapalhar a leitura.

Prof. Ana Estela (um pouco irritada) - Eita....

Prof. Ana Estela- *Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros.*

Prof. Ana Estela- Então, como ele ficou após o beijo? Como ele ficou?

Megam- Feliz.

Prof. Ana Estela- *Quando eles me clarearam vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce. Com dezessete, Des Grieux (e mais era Des Grieux) não pensava ainda na diferença dos sexos.*

Prof. Ana Estela- Então esse é o capítulo 23 do livro “Dom casmurro” de Machado de Assis. Alguma pergunta? Des Grieux que ele fala aí é um personagem de um romance mais antigo ainda e o machado refere-se ao fato de que esse rapaz foi destinado a pertencer a ordem de malta, e viveu os seus anos de adolescente voltado para os estudos, somente depois de abandonar a escola é que ele conhece Manon Lescaut que acaba perturbando definitivamente a sua vida devido a uma paixão vulcânica que esse personagem vai ter por essa pessoa. Então o narrador faz uma referência.

Prof. Ana Estela- Vocês achavam que o texto ia falar isso? O que vocês achavam que o texto ia falar?

Megam- Falar sobre cabelo.

Prof. Ana Estela- Falar sobre cabelo mesmo. E o texto está falando sobre o que?

Megam- Tá falando sobre sora, mas eu achei que ia mais... sabe... justamente sobre o cabelo.

Prof. Ana Estela- E o texto está falando sobre o que?

Adam - Romance.

Prof. Ana Estela- Fala (para Megam) organiza seu pensamento... não está errado.

Megam- Ah... ele tá falando da menina.

Prof. Ana Estela- O que da menina que ele está falando?

Megam- O cabelo que ele está penteando dela (rindo envergonhada)

Prof. Ana Estela- É isso mesmo?

Megam- Não!!! (rindo)

Prof. Ana Estela- E o que é então?

Jane - Romance (diz quase sussurrando)

Prof. Ana Estela- A Jane falou...

Prof. Ana Estela- Então todo mundo achou isso? Que ia falar sobre... que seria um texto didático sobre o cabelo, explicando...

Megam- Não, não desse jeito. Mas tipo... sabe... (começa rir) ... eu não sei explicar, sora.

Adam - Mais sobre o cabelo e como fazer penteado no cabelo.

Megam- Não... assim também não (rindo) ahh... não sei explicar não.

Prof. Ana Estela- E aí, no fim... na verdade gente, esse é um dos trechos mais marcantes do livro Dom casmurro. E só pra contextualizar, ele conta a história depois de velho, então é ele velho contando a história do relacionamento deles, do Bentinho ele é o narrado em primeira pessoa, e vai contar a história dele com a Capitu. E a Capitu é uma das personagens mais conhecidas da literatura brasileira, famosa, já teve até novela, colocaram na novela, eu não lembro se era a Giovanna Antonelli ou a Juliana Paes, que era a Capitu.

Prof. Ana Estela- Agora tem um segundo texto, que é “Cabelos e dor” da Mara Lucia David, querem ler sozinhos? Este é um texto mais atual, querem ler sozinhos ou querem que eu leia em voz alta?

Prof. Ana Estela- Vamos lá, cabelos e dor, sobre o que vocês acham que esse texto vai falar?

Alfred- A dor da perda do cabelo.

Prof. Ana Estela- Mas porque você está falando isso?

Alfred- Eu vi aqui... ela tem câncer.

Alfred explica trechos do texto

Prof. Ana Estela- Como é que é? Onde você viu isso?

Alfred– Ela tem câncer. Vi aqui em cima. Linfoma de Hodgkin

Prof. Ana Estela- Ata, você já leu o primeiro parágrafo?

Alfred– Ah ta...

Prof. Ana Estela (retoma a leitura) - *Sentiu um inchaço no pescoço. O dentista marcado, anteriormente, sinalizou que era dente. Extraídos dois. Uma semana depois, o inchaço permanecia. Não era mais da conta do dentista. Outro médico, exames, diagnóstico: linfoma. A cabeça baqueou ao processar a informação; era câncer. Câncer do sistema linfático. Ouviu o médico, novos exames. Enquanto esperava os resultados, pesquisa na internet. Linfoma de Hodgkin, linfoma de não-Hodgkin. Como é o tratamento? O que esperar?*

Dada toda a prescrição, escolhido o tratamento (seis sessões de quimioterapia), explicações do médico, novas pesquisas na internet com mais informações.

Sabia o que vinha pela frente. As náuseas, a falta de apetite, a insônia, o cansaço, a perda de peso, a queda do cabelo. Sentir tudo isso, foi seu calvário.

Prof. Ana Estela- O que vocês acham que vai acontecer agora?

Silêncio.

Jane - Vai ficar careca.

Prof. Ana Estela- E você Adam?

Adam - Vai começar a perder o cabelo.

Prof. Ana Estela- Jonathan, o que você acha que vai acontecer?

Jonathan- Vai acabar ficando sem pelo no corpo.

Prof. Ana Estela- É porque quando cai os cabelos...

Prof. Ana Estela- *Tudo foi terrível, os três primeiros dias após a primeira sessão de químio foram devastadores, mas, com o passar do tempo, as coisas iam melhorando, dias quase normais antes da segunda dosagens de medicamentos. Entretanto, uma coisa não voltaria ao normal: o cabelo.*

Quando o corpo estava voltando ao normal, sentiu a perda do cabelo. Não eram uns fios que saíam no pente, ou que podiam ser vistos no travesseiro. Saíam aos tufos, no pente, na mão.

Esperava por um pequeno milagre, que nada aconteceria com o cabelo que adorava.

Faço uma pausa devido aos gritos vindos da quadra e me sinto cansada.

Prof. Ana Estela- *Cuidava muito bem dele, era do que mais gostava em si. Cabelo preto como a asa da graúna, fio grosso (mais fácil de ficar assentado), brilhante, sedoso. Não se desesperou quando pequenos fios brancos foram aparecendo. Pareciam estrelas que cintilavam num céu escuro, iluminando-o. Aceitou-os bem; o que para muitas pessoas poderia ser absolutamente indesejável. Seus cabelos e sua decisão de não esconder esses novos companheiros, que vieram para ficar, foram elogiados e admirados.*

Agora, eles, fios brancos e pretos, estavam indo embora. Não aguentaram a violência dos líquidos matadores que entravam pela veia do braço e navegavam pelo corpo todo e não voltariam, enquanto durasse o tratamento.

Ao sentir os primeiros tufos saírem no pente, ligou para a cabeleireira para cortá-los. Bem curtinho, só para cobrir o couro da cabeça. Mas ao serem penteados, continuaram saindo no pente. Respirou fundo, precisava tomar a decisão que não queria; pedia ardentemente para que não chegasse esse momento: passar a máquina zero.

Olhando-se no espelho, ela não entendeu como algumas pessoas fazem essa opção. Sentiu-se desprovida de toda sua feminilidade, de sua identidade.

Chegou em casa, colocou um gorro. Cobriu os espelhos.

Prof. Ana Estela- Por que ela cobre os espelhos?

Alfred- Ela não queria olhar a face dela.

Prof. Ana Estela- Vieram mais duas sessões de químio. Ainda não descobriu os espelhos

Prof. Ana Estela- Este texto foi feito especialmente para usar no material. E aí pessoal, o que vocês acharam desse segundo texto?

Megam- Mais compreensível.

Prof. Ana Estela- Mais compreensível em que sentido?

Megam- Sobre... eu entendi mais esse texto do que o outro, embora sejam bem diferentes.

Prof. Ana Estela- O que tem de diferente neles?

Megam- Aquele lá a menina não estava doente, ou estava? Não entendi muito bem, e nesse ela já está e o cabelo dela caiu.

Megam- O outro era tipo um romance, esse já é mais triste.

Prof. Ana Estela- O que vocês foram lembrando quando vocês leram esse segundo texto? O que foi passando na mente de vocês?

Jimmy- As pessoas que têm câncer.

Prof. Ana Estela- Vocês conhecem alguém assim? Da tv... Na minha época de adolescente teve uma novela em que a moça tinha câncer, a Carolina Dickman, e ela raspa a cabeça na novela, ela atriz deixou raspar os cabelos interpretando a personagem...

Megam- Eu pensei o quanto ela deve ter ficado mal, porque os medicamentos são bem fortes.

Prof. Ana Estela- São mesmo.

Megam- Ela deve ter ficado bem magra.

Prof. Ana Estela- Bom, vamos começar as atividades, mas só na segunda... aí os outros alunos da sala também vem. Vou fazer a chamada e encerramos por hoje.

TRANSCRIÇÃO 6

Turma- 1º B

Texto/ suporte: O penteado/Machado de Assis- Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre) – continuação –

Neste dia, alguns alunos se organizaram em duplas porque vários deles não haviam trazido a apostila. Isso desconfigurou todo o mapa de lugares da sala.

Duplas formadas:

Perto da parede: Dylan e Aaron Megam e Adam Melvin e Chad Calvin e Jonathan	Meio da sala: Jimmy e Charlotte	Perto da janela: Jane e Norman Ashley e Phillip

Prof. Ana Estela- Ow pessoal, vamos lá então?!

Alguns alunos estão agitados ao fundo da sala.

Prof. Ana Estela- Jack, senta por favor!!

Phillip- É em dupla?

Prof. Ana Estela- Não é em dupla... eu sempre peço pra trazer o material, mas vocês nunca trazem... A agitação continua...

Prof. Ana Estela- Pronto!!! Na página 113, antes do texto, quem não leu ainda, tem explicações da apostila sobre o que vai ser trabalhado, aqui embaixo tem o Momento 1- Diálogos possíveis, aí vocês começam a fazer a leitura.

Prof. Ana Estela- Cadê a apostila de vocês? (falando para um grupo de alunos ao fundo, do lado da janela)

Jack (na primeira carteira na fileira perto da janela) - É essa daqui, sora?

Dereck- Professora, eu não trouxe.

Aaron – É a azul?

Prof. Ana Estela- Pronto? Vamos lá gente... “**O penteado**” de Machado de Assis, na verdade é o trecho de um livro chamado “Dom casmurro”, este trecho é só o capítulo 33 do livro. E o outro é o texto “Cabelos e dor” da Mara Lucia Davi. Vou começar a falar das perguntas, vejam se tem dúvidas. Na página 116, *quais são os temas apresentados nos dois textos?* então tem que ler os dois textos e ver o que eles estão falando, na pergunta 2, “*Os textos 1 e 2 possuem alguma conexão?*” O que aparece em

um e também aparece no outro? O que tem de parecido? A pergunta 3, “No texto 1”, então ela já indica que é para procurar apenas no texto 1, *pesquise palavras consideradas desconhecidas, cujo sentido lhe pareça estranho, transcreva na folha e busque o significado no dicionário*, aqui vocês podem fazer pelo celular.

Prof. Ana Estela- A pergunta 4, “*O cabelo do latim capillus é formado por pelos que crescem no couro cabeludo, na parte superior da cabeça do corpo humano, no texto 1 e 2 o cabelo é o elemento constante nas descrições dos narradores, ele possui o mesmo significado ou há diferenças nas duas narrativas?* Então como o cabelo é apresentado na primeira história e na segunda história? É apresentado da mesma perspectiva ou não? Na questão 5, “*Há elementos comuns entre os textos? Quais? Identifique-os descrevendo-os.* Então agora vou dar um tempo pra vocês fazerem, daqui um tempo volto conferindo as outras.

Jack (cantando alto) – *Tem cabaré essa noite....*

Calvin- O Norman, quantos gigas é seu celular?

Norman- Ah? 124 gigas... 8g.

Melvin- Eita pega... você é louco?!

Calvin- Então seu celular é melhor do que o dele.

Norman- Não é não cara...

Segue uma conversa sobre celulares...

Prof. Ana Estela- Chad e Melvin já começaram?

Risadas

Prof. Ana Estela- Então releiam o texto e respondam as perguntas. Se tiverem dúvidas me chamem.

Aaron – É pra ler o texto e responder?

Prof. Ana Estela- O texto começa aqui (mostrando na apostila), e as perguntas estão aqui... são dois textos.

Aaron – Vai ter que copiar as perguntas?

Prof. Ana Estela- Não, só responder.

Calvin- Professora, é uma aula só?

Prof. Ana Estela- Sim

Apesar de já estarmos no segundo semestre, a maioria dos alunos não se apropriou dos horários das aulas, assim todos os dias alguns deles fazem as mesmas perguntas, o que costuma cansar aos professores. Eles têm acesso ao quadro de horários no pátio. Dentro das salas de aula os exemplares de horários colados pela direção costumam ser arrancados.

Jack - Começa de onde professora?

Prof. Ana Estela- Onde está o título Jack...

Jack - Aqui (apontando na apostila)

Mostro na apostila o início do texto 1

Vários alunos continuam conversando no fundo da sala e não iniciam as atividades propostas pela apostila.

Prof. Ana Estela- Tudo bem Brad?

Brad responde que sim a cabeça.

Prof. Ana Estela- Conseguiu fazer a leitura? (falando para Eddy)

Eddy - Já li esse, vou ler o outro agora.

Prof. Ana Estela- Leia o outro porque as perguntas são sobre os dois.

Prof. Ana Estela- Conseguiu fazer a leitura dos textos? (falando para Dereck)

Dereck- Vou ler ainda...

Prof. Ana Estela- E aqui como está?

Jane - Professora, a 2 é tipo parecida com a 1 não é?

Prof. Ana Estela- Qual é a 2?

Jane - O texto 1 e 2 possuem alguma conexão?

Prof. Ana Estela- É... aqui pergunta o tema, aqui pergunta alguma conexão. Mas os temas são diferentes se a gente for ver, não é?

Prof. Ana Estela- E aí Ashley?

Ashley- Vamos ler o texto agora...

Prof. Ana Estela- Então coloca a apostila no meio pra ele também ler.

Vários alunos conversando no fundo da sala.

Passam cerca de 10 minutos.

Prof. Ana Estela- Já conseguiram fazer a leitura do texto? Então vamos lá porque senão, não vai dar tempo nem de fazer a leitura do texto.

Prof. Ana Estela (falando para Melvin) – Já começaram a fazer a leitura do texto?

Melvin- Não.

Prof. Ana Estela- Onde começa o texto?

O aluno aponta a página inicial do capítulo.

Prof. Ana Estela- O texto em si não é aí, é aqui oh, aí são apenas explicações da apostila.

Caminho para o outro lado da sala, onde estão sentados juntos Megam e Adam, e atrás a dupla Aaron e Dylan...Quando me vê, Megam diz:

Megam - (rindo e falando para Aaron) – Faz o seu negócio!

Aaron - Rapaz, ela estava até agora falando comigo, não é?

Megam - Mentira!!

Aaron - A professora chegou você tá aí...

Megam- Mentira, ele que está pedindo ajuda.

Prof. Ana Estela (falando para Aaron) – Qual é a sua dúvida?

Megam- Ele nem leu o texto. Ele quer que eu passe as respostas.

Aaron - Aí Dylan...

Prof. Ana Estela (em tom de brincadeira) - É certo isso aí Aaron?

Risadas

Prof. Ana Estela - Vamos, fazer a leitura do texto.

Charlotte- Sora, o que é ninfa?

Prof. Ana Estela - Ninfa? É um ser da natureza, como se fosse uma divindade, um anjo da natureza.

Jonathan- Essa três aqui, é pra pegar as palavras que não conhece e pesquisar?

Prof. Ana Estela - Não precisa ser muito, principalmente no primeiro texto, que é mais antigo...

Nesse momento, Jimmy e Charlotte estão lendo o texto baixinho e discutindo.

Jimmy- “O espaldar da cadeira era baixo”

Charlotte- Professora, o que é espaldar?

Prof. Ana Estela - É o encosto da cadeira, aqui oh (mostrando em uma cadeira da sala)

Continuam a ler baixinho e compartilhando os sentidos.

Percebendo a falta de engajamento em relação a atividade, oferece para ler o texto novamente.

Prof. Ana Estela - Vocês querem que eu leia o texto novamente, por que na aula passada a maioria faltou?

Aaron (gritando) – SIMMMMM!

Risadas.

Prof. Ana Estela - Então vamos lá, acompanhem com os olhos... página 114, quem já leu, estava na aula passada, já conhece o texto pode continuar.

Prof. Ana Estela - Vou começar aqui então, mas não quero ver ninguém com fone de ouvido. Como vão ouvir a leitura com fone de ouvido? Pronto?

Prof. Ana Estela - “O penteado” é um trecho do livro “dom casmurro” do Machado de Assis.

“E Capitu deu-me as costas, voltando-se para o espelhinho. Peguei-lhe dos cabelos, colhi-os todos e entrei a alisá-los com o pente, desde a testa até as últimas pontas, que lhe desciam à cintura. Em pé não dava jeito: não esqueceste que ela era um nadinha mais alta que eu, mas ainda que fosse da mesma altura. Pedi-lhe que se sentasse.

— Senta aqui, é melhor.

Sentou-se. “Vamos ver o grande cabeleireiro”,

Prof. Ana Estela - Quem será que falou essa parte aqui?

Jimmy- Capitu?

Prof. Ana Estela - Aí vocês têm que ir pensando, quem é Capitu? Qual a idade dela, qual a relação entre eles?

“disse-me rindo. Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado, e dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros

de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo.”

Prof. Ana Estela – Então, por que será que ele, trançava e desmanchada o cabelo dela? No fundo, alguns meninos conversam em paralelo.

“Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis. Não pedi ao céu que eles fossem tão longos como os da Aurora, porque não conhecia ainda esta divindade que os velhos poetas me apresentaram depois; mas, desejei penteá-los por todos os séculos dos séculos, tecer duas tranças que pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes. Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa!”

Ao pronunciar essa palavra, vários alunos começam a rir maliciosamente.

Prof. Ana Estela – Está engraçado? Estou perguntando, não estou brigando.

Jack - Qual palavra?

Prof. Ana Estela – Ninfa?

Jack - Ninfa? Ahhhhhh já entendi!!!

Aaron (rindo)- O que bobo?

Jack - Por que você tá dando risada?

Prof. Ana Estela – *Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. Enfim acabei as duas tranças. Onde estava a fita para atar-lhes as pontas Em cima da mesa, um triste pedaço de fita enxovalhada. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra, alargando aqui, achatando ali, até que exclamei:*

— Pronto!

— Estará bom?

— Veja no espelho.

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro. Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu.

— Levanta, Capitu!

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam’

Prof. Ana Estela – Então quando os olhos dele... quando ele voltou a enxergar... vamos dizer assim, *“vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoado, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce. Com dezessete, Des Grieux (e mais era Des Grieux) não pensava ainda na diferença dos sexos.”*

Prof. Ana Estela – Então é um trecho do livro “dom casmurro” que chama “O penteado”, esse texto foi escrito no século XIX, foi publicado em 1889, mais de 120 anos, deu pra entender um pouco melhor? O outro texto não vou fazer a leitura, porque acredito que vocês conseguem ler sozinhos.

Terminei a leitura do trecho do livro “Dom casmurro”, mas fiquei com a sensação de que esse texto não funciona proferido em voz alta para alunos sem engajamento.

Dylan- Ow professora, pode ir ao banheiro?

Prof. Ana Estela – Não.

Dylan- Por quê?

Prof. Ana Estela – Porque a primeira aula depois do recreio não pode sair.

[...]

Phillip- Ashley só tem olhos pro Normam.

Vários alunos se juntam nessa brincadeira.

Eddy- É, na três, é pra perguntar as palavras do Google? As Desconhecidas?

Prof. Ana Estela – É!

Eddy- Ah tá.

[...]

Prof. Ana Estela – E aqui? Está na 2ª ainda?

Derrick- Tô na dois ainda...

Ashley- Ah sora, estou num sono.

Prof. Ana Estela – O que achou do texto? Desse texto aqui?

Phillip- Ah sora (rindo sem graça), não sei meu...

Prof. Ana Estela – Não estou brigando...

Phillip- Não... é que eu não sou de ler muito... não leio muito texto.

Ashley- A professora acabou de ler o texto (se referindo a eu ter proferido em voz alta)

Prof. Ana Estela – Eu li o texto em voz alta, você não entendeu? Ou não prestou atenção...

Phillip- Não, não prestei atenção não.

Prof. Ana Estela – E você Ashley? O que achou?

Ashley- Ah sora, eu gostei, mas não entendi muito não.

Prof. Ana Estela – O que você entendeu?

Ashley- Nada.

Prof. Ana Estela (rindo) – Ué, mas entendeu ou não entendeu?!

Ashley- Eu falei, que não entendi muito não.

Prof. Ana Estela – Qual a cena aqui?

Ashley- Senhor!!! Sei lá professora.

Prof. Ana Estela – Qual é a cena Norman? Do texto do penteado.

Norman - Não acabei ainda não... qual texto?

Prof. Ana Estela – Esse aqui primeiro.

Phillip ri de o colega não saber do que eu estou está falando.

Prof. Ana Estela – Você leu?

Norman Gabriel – Não.

Prof. Ana Estela – Você ouviu minha leitura?

Norman Gabriel - Um pouco.

Caminho para outro grupo de alunos, mais à frente da sala.

Prof. Ana Estela – E como está aqui? Está entendendo Jack?

Jack - Um pouco.

Prof. Ana Estela – O que você achou desse texto?

Jack - Achei legal que o Bentinho gosta da Capitu. Ajudou ela nas horas difíceis.

Prof. Ana Estela – Que horas difíceis?

Jack - Que caiu os cabelos, ué.

Alfred- Mas que cai os cabelos é no outro texto.

Jack (rindo) - Ah é no outro? Esse aqui então eu...

Prof. Ana Estela (rindo) – Dureza hein...

Vou até Jimmy e Charlotte.

Prof. Ana Estela – E aqui, o que vocês acharam do texto?

Jimmy- Ow sora... a minha percepção está certa?

Prof. Ana Estela – Lê o que escreveu.

Jimmy- O texto 1 fala de um cabeleireiro apaixonado.

Prof. Ana Estela – O Bentinho é cabeleireiro?

Alfred explica alguma coisa para Jimmy que não conseguiu ser captado pelo áudio.

Jimmy- Eitaaaa...

Prof. Ana Estela (falando para Charlotte) - O que você entendeu do texto?

Charlotte- Professora, não acabei de ler.

Prof. Ana Estela – Mas e esse aqui? O que entendeu?

Charlotte- Eu não entendi foi nada não. Não entendi muita coisa não.

Prof. Ana Estela – Qual é a cena aí?

Charlotte- Oh, eu entendi que ela... tá alisando o cabelo.

Prof. Ana Estela – Tipo fazendo chapinha?

Charlotte- Não... com o pente. Não sei, alisar o cabelo com o pente.

Prof. Ana Estela – Gente, leiam de novo...

Charlotte (rindo) – Não tem nada a ver....

Prof. Ana Estela – Pessoal vou recolher as folhas, amanhã a gente continua tá bom.

TRANSCRIÇÃO 6

Turma- 1º B

Texto/ suporte: O penteado/Machado de Assis- Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre) – continuação

Jack está ditando as respostas para Aaron e Dylan.

Aaron – O Tema 1...

Jack - O texto 1!!!

Aaron - Você falou tema... Ow professora, pode pegar outra folha dessa??

Entrego a folha pra ela.

Jack - Fala baixinho...

Aaron (cantarolando o refrão de uma música de funk atual) – *Aí pretooo... aí pretoooo...*

Prof. Ana Estela – Você pode parar por favor? Com essas brincadeiras?

Aaron - Tá professora!!

Aaron - Ah, vou colocar Aaron só, não vou colocar meu nome inteiro não (no alto da folha, para a identificação)

[...]

Aaron - Qual é parça, fala a primeira aí pra mim! Eu estou no “é uma...”

Jack (falando um pouco exaltado) - “é o...”

Aaron (rindo) - “é o...”

Jack - “É o câncer”

Aaron - É o câncer?

Jack - É o câncer... ROMANCE!! (falando um pouco bravo)

Aaron – Não vai dar certo isso não.

Jack - Romance entre Bentinho e Capitu.

Aaron - O que?

Jack - Bentinho e Capitu.

Aaron (repetindo em voz alta) – BENTINHO e CA- PI- TU?

Jack - Na linha de baixo...

Aaron - É a dois?

Jack - No texto 2...

Aaron - Mas essa aqui é a resposta da 1?

Jack - É!!!! No texto 2, o tema é a mulher que está com doente.

Aaron - Nesta

Jack - Que está! Não nesta!!!

Aaron - O Megam empresta a régua aí... só sai com a régua, oh o meu? (rindo)

Várias Risadas

Aaron - Vai ficar assim bobo. Ow professora, tem problema se ficar meio torto?

Mais risadas e brincadeiras.

Jack - O Sora, olha aqui... meio torto (mostrando a folha de Aaron)

Aaron permanece rindo à toa...

Jack (rindo e falando da professora) – Ela está querendo dar risada, olha lá a cara dela!!!

Prof. Ana Estela – Façam do jeito que vocês quiserem pessoal!

Aaron - Mas você vai descontar ponto?

Jack - Não vai não.

Aaron - *Mulher que está?*

Jack - *Mulher que está sofrendo um tipo de câncer...*

Aaron - Borracha... essa borracha é mó boa.
E recomeçam a rir solto.

Aaron - É o que cara? Que está sofrendo?

Jack - Que está sofrendo um tipo de câncer.

Aaron - Câncer!!! Cadê a caneta vermelha...

Aaron (olhando na folha de Jack) É virgula? É vírgula ali?

[...]

Aaron - Nossa, a 3 é grande né? O Alfred, vai até qual?

Alfred - Treze!

Aaron - Treze professora? Oloco!!! Estou na 3 ainda, faltam 10!!!

Aaron - Mas tem que fazer todas? Professora, vamos fazer essa daqui só até a 10? Treze é muito professora, você não acha?!!

Prof. Ana Estela - Tem gente que já está acabando, você que está aí enrolando...

Aaron - Duvido que alguém está acabando.

Jack - O Alfred está na 9!!

Aaron (falando para Jack) - Vai, dita a palavra aí.

Jack - Exa-to.

Aaron - É com s? com a?

Jack - É lógico.

Jack - Com Z.

Aaron - Aí oh, eu já tô na mesma que eles aí (apontando para Jimmy e Charlotte).

Jack - Com quem?

Aaron - Com o Jimmy e a Charlotte.

Jack - Está em qual Charlotte?

Charlotte - Na b.

Aaron (falando para Jack) - Você só está adiantando porque está sentado com o Alfred tá. Alfred é gente boa. Jack, tira foto aí do seu celular pra mim cara?

[...]

TRANSCRIÇÃO 7

Turma: 1º A

Texto/suporte: “Quem disse que cabelo não sente” de Mary Jacomine - Situação de aprendizagem 1– Material “Currículo em Ação” (Volume 2- 2º bimestre- p. 22 a 26)

Brian - Vai ser leitura compartilhada?

Prof. Ana Estela - Vocês acham que precisa ler com vocês, ou vocês querer ler sozinhos?
Vários alunos dizem pra ler com eles.

Prof. Ana Estela - Texto 4, *Em um blog chamado “Canal: nas loucuras da escola” criado por estudantes do Ensino Médio, foi postado um relato em que um jovem faz um desabafo sobre momentos de bullying vivenciados, durante os 10 anos em que ele teve os cabelos compridos. E somente após muito tempo refletindo sobre a situação, ele consegue chegar a uma conclusão sobre o seu estilo.*

Prof. Ana Estela - Aqui seria o layout do blog (apontando na tela, para a imagem na apostila). O que vocês acharam? “Canal: nas loucuras da escola, lá vem a primeira série B, do EM”

Nenhum dos alunos diz nada, apenas Hilary que me chama:

Hilary - Professora, eu preciso falar com a coordenadora.

Prof. Ana Estela - Ok, encosta a porta.

Retomo a leitura

Prof. Ana Estela- Quem disse que cabelo não sente? E foi escrito por Mary Jacomini.

Hoje vim aqui, no Blog, para desabafar sobre uma pequena parte de minha vida de garoto comum, ou pra ser sincero, não tão comum assim. Ao menos era o que as pessoas pensavam de mim...

Sempre tive a minha rotina igual a todos os garotos da rua e da escola, curtindo meu videogame, batendo um fute com os caras na quadra da escola e quando podia, viajava para o interior, onde visitava a minha tia, ficava empinando pipas com os primos e a galera do campinho. Como escrevi, nada diferente do que todos os meninos de minha idade faziam. Havia apenas algo que me fazia me sentir diferente, confesso que em alguns momentos até deprimido, uma situação que sempre me deixava com ranço total só de ouvir sobre o assunto. E eu juro, NUNCA ENTENDI o motivo.

Prof. Ana Estela- Tem alguma palavra ou alguma coisa que vocês querem perguntar aqui?

Aguardo e ninguém fala nada...

Prof. Ana Estela- Vocês usam essa expressão aqui (aponto na tela) “Fute”?

Ethan- Fute!?

Alvin- Eu... eu... sim, quando eu vou pegar a bola no jogo.

Outros dizem que não usam...

Pois bem, o que eu mais ouvi durante esses 10 anos por ter cabelo comprido era “por que seu cabelo é assim e não como o de todos os outros garotos?”.

Alvin- Porque é na régua, porque ele se acha.

Brian- O cabelo dele era longo, mano.

Prof. Ana Estela- Em diversas situações e lugares, alguém sempre vinha com essa resenha ou uma frase com o mesmo sentido. Eu sempre acabava me sentindo um alienígena, como se aquele ato de não querer colocar a tesoura em meus cabelos fosse algo criminoso ou coisa do gênero.

Parece até mesmo exagero, mas pode apostar de que não era. É bastante ruim quando a gente está em fase de mudanças na vida, crescimento e opta em ter um estilo e as pessoas ficam nos criticando. □ Péssimo isso! Claro que havia muitas pessoas que gostavam e até elogiavam o meu jeito de ser, mas o bullying sempre foi muito presente nos corredores das escolas, nas brincadeiras de rua, e quase toda a semana vinha um questionamento sobre o meu cabelo. Era algo muito repetitivo, como um mantra que me fazia mal.

Brian- O que que é mantra?

Prof. Ana Estela- Mantra é tipo oração dos budistas, eles entoam mantras, é tipo uma oração, mas as vezes não tem palavras definidas.

Prof. Ana Estela- Nunca entendia o porquê das pessoas se incomodarem tanto por eu ter um cabelo diferente dos meus amigos, que eram geralmente curtos e alguns cortes lembravam os jogadores de futebol.

Alguns perguntavam, já me rotulando: Você é roqueiro, é?

Eu: não.

Continuavam insistindo: Já sei, então tá se inspirando naquele atleta que ganhou a medalha de ouro e tal...

Eu: Também não. Respondia sem graça. Me calava, e engolia a situação ácida pela milésima vez.

Eu não era roqueiro, tampouco havia “copiado” a ideia de alguém conhecido, também não era do tipo que assistia a um filme de guerreiros como Thor ou “Conan, o Bárbaro” e no outro dia queria me parecer com eles, só porque eram cabeludos. Nunca tentei ser alguém que não eu. Eu sempre quis ser apenas eu mesmo. Um estudante do ensino médio, um cara do bem total, super de boas, claro que com alguns probleminhas existenciais para resolver na vida, mas sabemos que adolescente que se preze sempre tem algumas questões, não é?

Então, vim hoje aqui na página do Blog, porque notei que finalmente “a ficha caiu” e após todos esses anos sendo questionado por um simples estilo de cabelo tenho a resposta. Concluí que cabelo comprido se refere à expressão de alguém, é a maneira da pessoa por meio de seu próprio visu mostrar a sua personalidade, os seus valores. Quando você chega para algum mano e manda a pergunta: “por que você não corta esse cabelo?” Você está na verdade querendo dizer “por que você não deixa de ser do jeito que é?” O nome desse enfeite todo é eufemismo. E isso não é legal falar para ninguém. Já vou logo te alertar: “Isso vai dar ruim!”

Os nossos valores, as nossas convicções podem estar em nosso corpo, no boné que usamos na cabeça, no corte do cabelo, no estilo de se portar, de falar, de se vestir, enfim... o uso de cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, como quando perguntam às meninas que escolhem ter os cabelos curtos o motivo delas não deixá-los crescer, pois “aí você vai ficar mais bonita, mais feminina”...

Oi? Quem disse? Aff!!

Conheço vááárias meninas lindas e estilosas de cabelos curtos. Enfim, é um erro achar que convenção social é uma verdade absoluta.

Por isso, agora, dez anos já passados do meu cabelo longão, do visu manero, estilo Tmblr!

Concluí seriamente que mesmo por ter sido vítima de bullying por tanto tempo, o motivo de eu nunca querer ter cortado, era que o cabelo comprido sempre representou para mim o ser consciente e crítico, diante dessas convenções sociais. E como estamos no século XXI, um tempo em que estamos tentando aceitar e ser nós mesmos, sem opressão, também podemos buscar em nosso jeito de ser, uma vida mais simples, humana e natural. É o que tenho pra hoje.

Prof. Ana Estela- Texto cedido pelo autor pra usar nesse material. Vocês gostaram do texto, querem comentar alguma coisa? O que acharam?

Alvin- Achei legal o tipo de palavra.

Brian- Achei bem 2017.

Outros alunos falam todos juntos.

Prof. Ana Estela- Perai, um de cada vez. Fala Alvin!

Alvin fica com vergonha e não quer falar.

Prof. Ana Estela- Pode falar...

Alvin- Achei legal o tipo de palavras que usou.

Prof. Ana Estela- Qual, por exemplo?

Alvin- Tipo “fute”.

Brian- “Visu”

Alvin- É sério!!

Percebo que todos estão rindo e pergunto:

Prof. Ana Estela- Vocês acharam legal mesmo ou vocês estão ironizando?

Alvin- Não, achei legal, eu só pensei que a gente não usa.

Hilary- Foi o que eu pensei (rindo)

Prof. Ana Estela- Fala Brian.

Brian- É, eu ia falar a mesma coisa que o Alvin.

Mary- Ele falou que era bem 2017.

Brian- É, eu achei as gírias bem 2017.

Prof. Ana Estela- Por que 2017?

Alvin- É porque é gíria antiga.

Prof. Ana Estela- Ah é antigo?

Brian (rindo)- É... bem... ninguém usa mais...

Alvin- Hoje em dia a gente não fala “visu”, a gente fala “na régua”.

Risadas

Brian- Na régua é só para cabelo.

Risadas

Prof. Ana Estela (rindo) - Legal. Tem alguma palavra do texto que vocês não conhecem?

Prof. Ana Estela -Nenhuma?

Prof. Ana Estela- Então, de atividade deste texto aqui, tem “a linguagem utilizada pelo autor do texto está adequada ao contexto?” então vocês têm que pensar qual é o contexto, onde que o texto está publicado... está falando pra quem?

Prof. Ana Estela - A pergunta 2 “retire do post as palavras ou expressões consideradas gírias ou vocábulos desconhecidos”, e aí vocês escrevem o significado ou pesquisa. A pergunta 2 “leia atentamente o texto a seguir, você concorda ou discorda com a personagem? Nesta pergunta é pra vocês avaliarem a fala dela. A 4, “No trecho, o uso do cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, aí mais adiante, cita o termo “convenção social”, você conhece a expressão citada?

Busque em sites, em dicionário ou on line o significado de “convenção social”, e vocês podem dar outros exemplos.

Prof. Ana Estela- Na pergunta 5 “comente sobre a conexão que há entre o texto 3 e o texto 4, deixa eu só ver novamente o texto 3... seriam essas duas imagens aqui, na verdade essa imagem de um rapaz com cabelos cumpridos.

Prof. Ana Estela - E na 6, “descreva as linguagens utilizadas no texto 3 e 4, e a mensagem que cada um deles passa. Vocês podem fazer essas atividades agora, depois vamos pra um texto de *Slam*, que é até mais legal.

[...]

Mary- A primeira... cadê meu lápis?

Brian- A primeira eu já copiei.

Mary- Mas não é pra copiar, é só para colocar a resposta.

Prof. Ana Estela - É, só colocar a resposta.

Brian- Aí eu copiei pra nada também.

Risadas

Mary (falando com Brian) - “Visu”, visual... Qual é o outro? “Fute”?

[...]

Brian- É sora? Ranço é uma gíria? Não né?

Prof. Ana Estela - É um modo de falar... a gente tem falado isso, esse negócio do ranço, a palavra em si funciona como...

Alvin- Professora, na 2 é pra colocar as palavras... as palavras consideradas gírias e desconhecidas?

Prof. Ana Estela – SIM.

[...]

Prof. Ana Estela- Vocês sabem o que é um blog?

Alvin- Eu sei o que é um blog. É um vídeo do Youtube.

Prof. Ana Estela- É um vídeo do Youtube?

Alvin- A pessoa grava *vlog*, ela posa assim oh!

Prof. Ana Estela - Gente, presta atenção. Blog é uma coisa...

Alvin- Não é um negócio de ... vídeo.

Prof. Ana Estela - O vlog é tipo stories, trechos, flashes de coisas que você está fazendo. O blog é uma plataforma.

Brian- Atualização e moderação (procura alguma informação na internet)

Prof. Ana Estela- Ahh aí já é um site.

Prof. Ana Estela - Alguns influencer digitais mais antigos, eles começaram escrevendo em blogs, por isso que chama “blogueira”, o que era uma blogueira, uma pessoa que publicava textos ou mini vídeos em blogs, ela tinha um blog, por exemplo, eu sigo uma moça, ela é advogada e também consultora de moda, ela começou com o blog, porque ela ia se casar e ela queria socializar com a família, as vezes de longe, dos detalhes que ela estava organizando do casamento, a escolha do vestido etc. então ela criou um blog e começou a postar textos narrando os detalhes que ela estava organizando do casamento, pra mandar pra família pelo link, mas nisso começou a crescer na web, noivas começaram a seguir e comentar esse blog, e aquilo foi crescendo, assim ela começou a ser blogueira, passou o casamento, ela acabou fazendo consultoria de moda e trabalhar com isso também. Ela criou no blogspot. Você pode criar o blog do ensino médio, do 1ºA, aí cria um endereço e vai editando dentro da plataforma, pode por textos, fotos, vídeos.

Alvin- Pode por vendas também?

Prof. Ana Estela- Dá. Hoje em dia já não é tão usado os blogs, porque surgiram depois outras redes sociais, o blog é uma rede social de 10, 12 anos atrás, depois surgiram outras mais dinâmicas, mas a ideia é essa.

[...]

Brian e Mary realizando as atividades:

Brian- Você concorda com esse comentário?

Mary- Ah se fosse comigo eu não ligo não, cabelo é meu.

Brian- Mas não é só cabelo, é estilo, é tudo ali... também concordo.

Mais adiante, Brian e Mary discutem sobre a palavra CONVENÇÃO, referente a pergunta 4, procuram na internet.

Transcrição da pergunta

No Texto IV, o trecho “o uso de cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, como quando perguntam às meninas que escolhem ter os cabelos curtos o motivo delas não deixá-los crescer, pois “aí você vai ficar mais bonita, mais feminina [...]” cita o termo Convenção Social.

Brian- É tipo eles dão uma regra e eles esperam ser seguidas? É isso?

Mary- É.

Prof. Ana Estela- Não é eles, é a sociedade como um todo, quantas são as convenções sociais da sociedade? “Ah tem que ser magro”, “Ah, tem que ser branco”, “ah não pode reclamar”, “Ah não pode falar de política”, convenção social, “ah não pode ficar grávida antes do casamento”, sabe? “mulher não pode usar roupa curta”, e por aí a fora...

Brian- Eu coloco regra entre aspas, não é professora?

Aceno positivo com a cabeça

Depois desse momento, os estudantes passam a falar sobre outros assuntos e diminuem o ritmo das atividades...

Brian- Não vai parar de chover não? Não trouxe guarda-chuva pra ir pra casa.

Mary- Então você veio de carro?

Brian- Também. Esqueci o celular também

Brian- E meu pai tá em Pompeia agora.

Mary- Ahhm, parabéns, pelo menos você tinha que trazer um guarda-chuva.

Brian- Ata.

Mary- Quem sabe da uma trégua, ou então você vai na chuva. Você anda mais rápido do que eu também.

Brian- Ando mais rápido do que você porque você quer andar comigo...

[...]

Brian- Assisti o *supernatural* eu já sei tudo que tá acontecendo, na hora que dá um zoom na cara da pessoa eu já sei o que vai aparecer já.

Mary- O que você já assistiu?

Brian- *Supernatural*

Mary- Nunca assisti.

Brian- Você nunca viu *Supernatural*?

Mary- Suplemento? (Brian pronuncia a palavra em inglês)

Brian- *Supernatural*, sobrenatural?

Mary- Não.

Brian- Também nunca tinha visto

Mary- Na Netflix.

Brian- Não, na Amazon Prime Vídeo.

Mary- Ahham, eu nem assisto.

Brian- É uma série.

Mary- Eu tenho que assistir *The Walking Dead*.

Brian- Tem na Netflix também, uma bosta, óiaaa, é muito bom, muito bom (ironizando)

Mary- Só que dá medo não dá? Queria assistir, mas eu não tenho coragem.

Brian- Mas tá ligado que *The Walking Dead* é de uma hora, uma hora e meia...

Mary- Eu acordava sete horas da manhã pra assistir série, eu ia dormir tipo uma hora da manhã, aí minha mãe me acordava porque eu ficava curiosa (rindo)

Brian- Isso é vício, isso é vício

Mary- Na pandemia, não vinha pra escola

Brian- Pior que *The Walking Dead* eu assisti... eu não vou falar que eu assisti durante as aulas porque a professora está aqui (aponta para mim)

Os dois riem

Mary- Eu entrava, mas eu dormia.

Brian- Tá vendo professora (rindo)

Mary- Nos primeiros dias eu entrava bonitinho, pegava um caderno, sentava na mesa.

Brian- Nos primeiros dias eu ficava deitado no sofá só ouvindo,

Mary- E quando a professora de matemática mandava fazer conta? Ahhhhh...

[...]

Mary- Eu dormia em todas, acordava com o professor João chamando aí eu falava “professor, a internet caiu”

Brian- Professora, desculpa Mary, mas ela pedia pra eu ligar pra ela na hora da chamada, pra ela acordar. Risadas

Alvin- Eu acordava embaixo das cobertas e já ia pra aula, meu pai falava assim, “não dorme” aí ta bom, a hora que ele saía eu já voltava, aí um dia eu acordei com a câmera ligada e eu em cima do celular assim oh (demonstrando)

Risadas

Alvin – Aí sabe o que meu pai fez? Falou assim “você vai acordar, vai despertar, e vai sentar no sofá”, eu falei assim “ta bom”, aí eu dormia no sofá. Eu nunca dormi tanto igual eu dormia nas aulas on line

Prof. Ana Estela (debochada)- Pois é, mas um dia a conta vai chegar para vocês.

Mary- Misericórdia

Brian- A professora de matemática foi tão fera no 9º ano, que ela fez eu entender equação do 2º grau, sem eu saber equação do 1º grau, eu não sei como (rindo)

Mary- Verdade, eu sabia fazer equação do 2º grau, mas não sabia fazer do 1º. Hoje em dia eu não sei fazer nenhuma.

Brian- Talvez porque ela explicou na aula on line. Talvez.

Mary- Sei lá, não lembro.

Alvin- Era bom quando a internet dos professores caía.

Mary- Nossaaa!!!

Brian- Era bom que agora a gente ta com um professor aqui do lado.

Alvin- “Hoje não vai dar pra ter aula porque a internet da escola caiu

Mary- Nossa, uma felicidade

Risadas.

Brian- A gente é estudioso professora. Demais.

Mary- Você nem entrava...

Brian- Eu entrava em todas, eu tinha que te acordar na chamada. No 9º ano eu fiz tudo... quer dizer, tudo que eu podia né.

Mary- A gente ficou sem aula de português, sabia professora? No 9º ano? Porque a professora teve que sair.

Brian- A professora Ana Pilon.

[...]

Faltando 10 minutos para bater o sinal.

Brian- É, tem que terminar isso hoje (se referindo à atividade). O que que é essa aqui?

Mary- *Comente sobre a conexão que há entre os textos 3 e 4.*

Brian- Ah, da foto né.

Mary- *Que se referem*

Brian- O estilo de vida. Estilo de vida não né, estilo de roupa?

Mary- O que?

Brian- É... assim, comente sobre o que os dois textos têm a ver.

Prof. Ana Estela- É, o texto escrito falando de um blog que o menino narrou que sofria bullying por causa do cabelo cumprido e nas duas imagens o que vocês veem?

Brian- Cabelo cumprido.

Mary- Vai oh, comente sobre a conexão que há entre os dois textos

Brian- Estilo de vida, estilo de roupa, estilo de cabelo, estilo gente.

Mary- O que você vai por.

Brian- Estilo de corte de cabelo.

...

Brian- Estou na última professora, quase acabando.

TRANSCRIÇÃO 8

Turma: 1ºB

Texto/suporte: Crespow- Material “Currículo em Ação” – Página 27 e 28 (Volume 1- 2ºbimestre)

Prof. Ana Estela- Tem alguém lá fora? Na página 121 tem o poema Crespow, do Cleiton Mendes, ele é um poema de Slam.

Phillip- Rapidão, professora, calma aí.

Jack- O MELVIN, PERA AÍ.

Vários alunos estão bastante agitados nesse dia.

Ashley - Dá meu estojo Dylan!!!!

Ashley – NÃO!!!, dá aqui...

Dylan pega o estojo e vai para o fundo da sala.

Jack grita...

Ashley- Oww Professora?? Olha ali, pegando minhas coisas.

Prof. Ana Estela- Por que você está mexendo nas coisas dela?

Ashley- Da Jane também.

Dylan- Ah, pegaram meu celular.

Ashley- Claro, mexeu no meu estojo.

Jack faz pilheria com o nome do pai de Ashley (Martin).

Jack- O Martin, fica quieto (se dirigindo à Ashley)

Toda essa situação tumultua o início da aula, mas penso que o melhor jeito é iniciar a leitura (proferição) para ver se os ânimos se acalmam.

Prof. Ana Estela- Olha, eu não quero saber mais de briga de ninguém. Jack, chega...

Prof. Ana Estela- Esse poema que está na apostila é um poema Slam, ela (pessoa que está no vídeo projetado na tela) vai explicar o que é o Slam, depois eu leio o poema com vocês.

Aperto o Play no vídeo “O QUE É SLAM?” do canal PALAVRÃO- (duração- 4:59)

Disponível em: <https://youtu.be/VfGcXB3L69g>

Vou fazendo pausas e comentando o vídeo.

Prof. Ana Estela- Podemos ver o significado aqui, SLAM, ela diz que tem que forçar o M no final, aqui em inglês seria batido de poesia, é uma competição em que os poetas leem ou recitam um trabalho original ou mais raramente de outros, essas performances são em seguida julgadas por membros selecionados da plateia ou uma comissão de jurados.

Prof. Ana Estela- Ele lembra um pouco, sabe no Nordeste, aquelas disputas de “repente”? Aquelas poesias tipo de cordel? Que eles fazem no improviso? O SLAM não sei se é no improviso, mas é essa batalha.

[...]

Prof. Ana Estela- O SLAMER, cada participante do desafio... Aqui tem o rapaz narrando o poema, mas não vou colocar porque hoje não tem silêncio suficiente pra nós ouvirmos na tela, então eu mesma vou ler.

Entrego a folha de atividades...

Prof. Ana Estela- Então começa assim “Crespow”

Poeta Akins Kinte já falou

Mas eu volto a repetir

Que duro não é o cabelo

Duro é o seu preconceito

Que tenta nos reprimir

Não existe cabelo duro

Deu pra entender?

O que vocês estão vendo aqui

São raízes prestes a florescer

Prof. Ana Estela- Então ele compara o cabelo crespo com raízes, é um sentido poético. Continuo a leitura.

Duro? Duro é o chão, é pedra, parede, madeira

Meu cabelo não! Meu cabelo é pura capoeira

Pronto pra gingar, e queira ou não queira ele vai afrontar

Meu cabelo é disporá, forte como baobá

E se for preciso o seu eurocentrismo tipo Mohamed Ali vai nocautear

E se libertar... desse padrão

Duro é discriminação, meu cabelo é muito bom!

Por que duro? duro é ter que aturar piada racista

Interrompo e a leitura porque Dylan, Calvin, Normam e outros garotos estão conversando alto e impedindo os colegas de ouvirem.

Prof. Ana Estela- Por favor, dá pra parar? Normam e Calvin dá pra parar?

Duro é meu cabelo ser o motivo por eu não ser aprovado na entrevista

Prof. Ana Estela- Que entrevista está falando aqui?

Ninguém responde nada...

Prof. Ana Estela- Entrevista de emprego. Quantas pessoas já foram negadas porque usam Dread ou cabelo crespo.

Duro nossas crianças quererem ser a Barbie sem conhecer Abayomi

Duro é nossos heróis em tese nem existir

Prof. Ana Estela- Quantos heróis negros tem, não é?

Duro é nossa beleza renegada, duro é a opressão

Duro é menina ser apedrejada por causa da religião

Duro? Duro é eu ser sempre vítima das balas perdidas das estatísticas dos enquadrados

Duro é ver youtubers brancas dando dicas de como deixar o cabelo cacheado

Duro é todo dia ter que escutar "como você faz pra dormir", "como você faz pra lavar?"

"posso encostar?" "Seu cabelo é bonito, mas fica melhor se alisar"

Duro é o seus negócios sua química seu a sua "solução"

Duro é ver as nossas rainhas além de flertarem com alisante com chapinha, flertarem também com a depressão...

Tudo isso é duro, o meu cabelo não!

Então!!!

Eu vou gritar, feito um desvairado

(pra encorajar mais irmãs e mais aliados)

PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!

Prof. Ana Estela- O que é progressiva? Os meninos sabem? Sabe Alfred?

Alfred- É passar chapinha.

Jack- Eu, eu sei...

Prof. Ana Estela- Não é a chapinha...

Jack- É passar um negócio para o cabelo ficar liso.

Prof. Ana Estela- A progressiva é um composto químico que vai formol. É um produto muito forte. E aí pensar que você tá usando um processo tão forte pra alisar o cabelo porque os outros estão falando que o seu cabelo é feio, que o seu cabelo é duro.

*Deixemos nossos cabelos armados
Armados de Africanidades
Vamos esfregar nossos Black's na cara da sociedade
Esfrega o dread,*

Prof. Ana Estela- Sabem o que é dread?

Alfred- Penteado?

Prof. Ana Estela- Não, é penteado em termos, mas são aquelas tranças, que eles amarram não cabelo (resolvo procurar na internet). Esses aqui por exemplo. Amarrados na raiz do cabelo e a pessoa fica usando no cabelo por um tempo, mas não é as trancinhas, eu não sei exatamente como é que faz.

Prof. Ana Estela- Turbante vocês sabem? Turbante para cabelos afro? (mostro novas fotos na tela da tv). Esses aqui, lembrando bastante a cultura negra. Eu nunca usei, minha irmã já montou, agora na minha cabeça não fica muito bom não. Você pode amarrar esses lençõs coloridos.

*Esfrega o dread, turbante se preferir
O importante é a gente sorrir
E... Meu crespo, minha trança
Não é adereço é herança
É ânsia de ancestralidade
É afirmação e reconhecimento de identidade...
Meu cabelo natural não é tendência*

Prof. Ana Estela- Aqui ele faz uma crítica forte, porque ultimamente se tem falado muito em usar os cabelos naturais, mas isso não pode ser uma tendência de moda, e sim uma resistência. E aí ele fala:

*Meu cabelo natural é resistência
Mas algumas pessoas não entendem o obvio
Que em cada fio exaltado
tem um rio de história, e 100% de amor próprio
Não existe cabelo duroooo!
Eu vou repetir isso quantas vezes for preciso
Somos lindos, não precisamos ser lisos!
Lindos Lindas...
E se vier me debochar, perguntar se eu perdi meu pente
É melhor se preparar, pois é você que vai perder... os dentes
Eu e meu cabelo seguiremos imponentes
Como se fosse uma vingança
Pois duro não é cabelo
Duro é seu racismo! Duro é a sua ignorância.*

[...]

Prof. Ana Estela- Agora vocês podem fazer as questões de 1 a 7.

Megam- Então isso daqui é que é o SLAM?

Prof. Ana Estela- Sim, é um SLAM.

As conversas e conflitos recomeçam ao fundo da sala. O barulho vindo da quadra e arquibancada também invade a sala.

Prof. Ana Estela- Dereck, por que você está com a bolsa nas costas?

Dereck volta a sentar.

Jack- Professora, toma a folha.

Prof. Ana Estela - Tem atividade pra fazer...

Jack- Mas por que ele está com a bolsa nas costas?

Prof. Ana Estela- Ele já se sentou e agora estou falando de você.

Ainda faltam 20 minutos para bater o sinal.

Norman inicia um outro conflito sobre objetos que estão “sumindo”.

TRANSCRIÇÃO 9

Turma: 1ºA

Texto: Crespow

Suporte: Material “Currículo em Ação” – Página 27 e 28 (Volume 1- 2ºbimestre)

Nesse dia, vários alunos estavam agitados e gritando quando cheguei à sala. Perdi cerca de 15 minutos tentando acalmá-los para iniciar a aula. Estavam agitados porque na aula anterior a coordenação tinha vindo avisar dos alunos que estavam no reforço/ mentoria de matemática, e alguns alunos não gostaram e não queriam participar por ser no período contrário (à tarde).

Prof. Ana Estela- Vamos começar aqui... na tela.

Wendy- ATÉ SEIS E MEIA? ah pelo amor de deus!!!

Leah- Uma hora e meia, só...

Prof. Ana Estela (um pouco irritada) - Olha pessoal, nesse momento eu não quero saber desse negócio de reforço, depois vocês vão resolver lá em cima com a direção.

Leah- OW professora, isso daqui (com o bilhete na mão), é para aprender mais ou é por causa da nota e da falta?

Prof. Ana Estela- Gente, qual o significado de reforço?

Mark- Ajudar.

Leah- Por causa de nota.

Prof. Ana Estela- Então, por que vocês acham que estão nessa mentoria? Porque vocês estão com nota baixa. Nota vermelha em algumas matérias e principalmente na prova do CAED, que vocês estão com nota baixa, talvez porque vocês chutam e não fazem a prova direito.

Leah- Mas essa porcaria é por causa de falta também?

Prof. Ana Estela- Falta não, é para recuperação de aprendizagem. Mas ninguém é mais ou menos por causa disso. Agora se vocês não querem vir tem que ver com a direção, não fiquem revoltados no meio da minha aula.

Prof. Ana Estela- Outra coisa, se não querem participar de mentoria, façam as matérias, participem das aulas, entreguem os trabalhos, agora, se todas as suas notas estão no baixo e muito baixo, fica complicado, igual a prova do CAED, vocês chutam, não leem, fica difícil...

Prof. Ana Estela- Agora vou explicar a matéria.

Elvis (interrompendo)- Professora, posso beber água?

Prof. Ana Estela- ONZE E VINTE E QUATRO e eu não conseguir começar minha aula ainda. Agora não vai sair ninguém (a aula começou as 11h05)

Elvis (gritando do fundo da sala) – Ow Professora, é a.... é a roxinha, não é?

Prof. Ana Estela- Página 121 da apostila Currículo em ação. Tem essa atividade aqui, Momento 5-SLAM um gênero literário. O SLAM é um tipo de poesia, esse poema aqui chama Crespow e foi escrito pelo Cleiton Mendes.

Alguns alunos continuam conversando o fundo da sala.

Prof. Ana Estela- Tem esse canal aqui, o canal dele lá no Youtube.

Maxwell (gritando)- DURO É SEU PRECONCEITO!

Prof. Ana Estela- Vamos ver se ele narra esse poema aí, esse tipo de poema lembra os poemas de cordel, os repentinos em que eles fazem versos e vão disputando com os outros.

Harry- Eu já vi professora, eu sei qual que é.

Aperto o play no vídeo e Clayton Mendes declama o poema embaixo de um viaduto. Sua fala é enfática e forte.

*Poeta Akins Kinte já falou
Mas eu volto a repetir
Que duro não é o cabelo
Duro é o seu preconceito
Que tenta nos reprimir
Não existe cabelo duro
Deu pra entender?
O que vocês estão vendo aqui
São raízes prestes a florescer
Duro? Duro é o chão, é pedra, parede, madeira
Meu cabelo não! Meu cabelo é pura capoeira
Pronto pra gingar, e queira ou não queira ele vai afrontar
Meu cabelo é disporá, forte como baobá
E se for preciso o seu eurocentrismo tipo Mohamed Ali vai nocautear
E se libertar... desse padrão
Duro é discriminação, meu cabelo é muito bom!
Por que duro? duro é ter que aturar piada racista
Duro é meu cabelo ser o motivo por eu não ser aprovado na entrevista
Duro nossas crianças quererem ser a Barbie sem conhecer Abayomi
Duro é nossos heróis em tese nem existir
Duro é nossa beleza renegada, duro é a opressão
Duro é menina ser apedrejada por causa da religião
Duro? Duro é eu ser sempre vítima das balas perdidas das estatísticas dos enquadrados*

Nesse ponto, Elvis inicia uma discussão no fundo da sala. Demoro a compreender o que ele está falando.

Prof. Ana Estela- O que? Você não está entendendo nada Elvis?

Elvis- Do que ele está falando, não.

Prof. Ana Estela- Cadê a apostila? É só ler na apostila.

Elvis- Tá aqui.

Max- Eu também professora, mas não tenho apostila não.

Leah cantarola alto uma letra de funk...

Solto novamente o vídeo para continuar, já com a sensação de que o texto não está sendo “ouvido” por muitos alunos.

*Duro é ver youtubers brancas dando dicas de como deixar o cabelo cacheado
Duro é todo dia ter que escutar "como você faz pra dormir", "como você faz pra lavar?"
"posso encostar?" "Seu cabelo é bonito, mas fica melhor se alisar"
Duro é o seus negócios sua química seu a sua "solução"
Duro é ver as nossas rainhas além de flertarem com alisante com chapinha, flertarem
também com a depressão...
Tudo isso é duro, o meu cabelo não!
Então!!!
Eu vou gritar, feito um desvairado
(pra encorajar mais irmãs e mais aliados)
PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!
Deixemos nossos cabelos armados
Armados de Africanidades
Vamos esfregar nossos Black's na cara da sociedade
Esfrega o dread, turbante se preferir*

*O importante é a gente sorrir
E... Meu crespo, minha trança
Não é adereço é herança
É ânsia de ancestralidade
É afirmação e reconhecimento de identidade...
Meu cabelo natural não é tendência
Meu cabelo natural é resistência
Mas algumas pessoas não entendem o óbvio*

Leah continua cantarolando uma letra de funk mesmo com o som ligado.

E interrompo novamente o vídeo

Prof. Ana Estela- Vocês querem falar alguma coisa? Vocês três?

Elvis (imitando um barulho de gato) – Nãooooo!!!

Leah começa a rir alto e debocha.

Prof. Ana Estela- A gente não consegue dar aula...

Leah- Ah, toda vez briga comigo... se duvidar nós vamos pro braço.

Prof. Ana Estela- Ah lá... não conseguem respeitar a voz do outro, o rapaz está declamando um poema que ele mesmo criou, o jeito dele falar é porque isso é poesia SLAM, é como um teatro, e narra a realidade dele, possivelmente perto de onde ele mora.

Ethan- É o gueto.

Prof. Ana Estela- Sim, uma favela ou comunidade, lugares de onde sai esse tipo de poesia, essa temática crítica. Do que ele está falando?

Prof. Ana Estela- Crespow. Isso aqui vem de qual palavra?

Ethan- Crespo.

Prof. Ana Estela- O que é o cabelo crespo?

Risadas no fundo da sala

Prof. Ana Estela- O que é um cabelo crespo? Vocês sabem definir?

Ethan- é um cabelo com dread.

Elvis- Cabelo duro.

Leah- Igual o cabelo do cara... (apontando para a tela que mostra o poeta)

Prof. Ana Estela- Não estão nem refletindo sobre o que o cara tá falando (fazendo referência ao termo “duro” usado por Elvis)

Prof. Ana Estela- O cabelo crespo é uma das curvaturas do cabelo, vai do A1 que é o cabelo bem liso, daqueles que não consegue nem amarrar, ao 4C, e aí as curvaturas do cabelo vão sendo categorizadas dentro dessas linhas, mas porque hoje em dia tem isso, é só pra categorizar cabelo? Não só, mas para poder orientar a indústria que faz os produtos, no meu tempo não havia isso, não tinha um produto específico para a curvatura do meu cabelo, ou para cada tipo de cabelo, entendem? Por exemplo, o meu cabelo ele é 2C- 3A, o meu cabelo original obviamente, que isso aqui é alisamento, é um cabelo sem definição, ele não consegue formar o cacho direito... por isso eu alisei até o final do ano porque eu não estou tendo tempo para cuidar. O da minha irmã é mais crespo, 3C, o da minha mãe é mais liso, é o 2B, e assim vai, dentro da nossa cabeça tem várias curvaturas de cabelo, hoje temos essa consciência, estamos avançando, eu fico feliz quando a gente vê até os meninos assumindo o cabelo, fazendo os cachinhos, que era uma coisa que a cinco, dez anos atrás não tinha.

Elvis- É igual dread, já viu dread professora? Tem que limpar, lavar todo dia professora.

Prof. Ana Estela- Então, hoje a gente tem uma maior consciência sobre o cabelo. E também os produtos, no meu tempo de adolescente a gente não tinha consciência nenhuma de como cuidar de um cabelo cacheado ou crespo, a gente lavava o cabelo todo dia, passava creme errado... eu só desse tempo. Não havia essa consciência, e essa cultura do cabelo duro, “ah, eu não vou namorar com uma mulher preta de cabelo duro, porque como vão nascer os meus filhos?”, ainda tem muito preconceito em relação as pessoas que têm os cabelos com essas curvaturas. Mas hoje temos os produtos para manter o cabelo original se assim você quiser. Ninguém tem o direito de falar nada do seu cabelo, e é um pouco disso que o poeta tá falando.

Batem na porta...

Prof. Ana Estela- Deixa que eu vou...

Eram alunos do 1º ano B, batendo na porta apenas para tumultuar a aula. Quando abro, vários alunos do 1ºA começar a gritar para eles e fecho a porta novamente.

Prof. Ana Estela- É essa a escola que vocês gostam? O caos? Voltando...

Resolvo iniciar a proferição comentada do texto, lendo os trechos e explicando, para ver se diminuía a confusão.

Prof. Ana Estela- *Poeta Akins Kinte já falou*

Mas eu volto a repetir

Que duro não é o cabelo

Duro é o seu preconceito

Que tenta nos reprimir

Não existe cabelo duro

Deu pra entender?

O que vocês estão vendo aqui

Prof. Ana Estela- Nessa parte ele mostra o cabelo não é, no vídeo.

Prof. Ana Estela- *São raízes prestes a florescer*

Prof. Ana Estela- Então ele compara o cabelo dele, crespo, com raízes, faz uma metáfora muito bonita...

Prof. Ana Estela- *Duro? Duro é o chão, é pedra, parede, madeira*

Meu cabelo não! Meu cabelo é pura capoeira

Pronto pra gingar, e queira ou não queira ele vai afrontar

Meu cabelo é disporá, forte como baobá

Prof. Ana Estela- O que é disporá? Nós vamos pesquisar. O que é o baobá? Já viram essa árvore? É uma árvore africana. Olha quantas referências ele vai colocando aqui...

Prof. Ana Estela- *E se for preciso o seu eurocentrismo*

Prof. Ana Estela- Vem de qual palavra? Eu-ro-centrismo?

Ethan- Europa.

Prof. Ana Estela- O que é eurocentrismo? Centrismo... qual o sentido que está falando aí??

Prof. Ana Estela- *tipo Mohamed Ali vai nocautear*

E se libertar... desse padrão

Duro é discriminação, meu cabelo é muito bom!

Por que duro? duro é ter que aturar piada racista

Duro é meu cabelo ser o motivo por eu não ser aprovado na entrevista

Prof. Ana Estela- Já viram situações dessas?

Hilary- Já... na televisão.

Mary- É... já...

Prof. Ana Estela- Uma pessoa não ser aceita em uma entrevista porque ela usa dread, porque ela está com o cabelo crespo solto...

Prof. Ana Estela- *Duro nossas crianças quererem ser a Barbie sem conhecer Abayomi*

Ethan- Que é Abayomi?

Prof. Ana Estela- Deve ser alguma referência africana, alguma princesa. Depois vamos procurar.

Prof. Ana Estela- *Duro é nossos heróis em tese nem existir*

Prof. Ana Estela- Como são os grandes heróis? Como são os super-heróis? Tudo padrãozinho também...

Cindy- É verdade.

Prof. Ana Estela- Branco, forte, olho claro... tem algum herói negro do cabelo crespo?

Wendy- Só o super choque.

Ethan- Só o Pantera Negra.

Prof. Ana Estela- Mas o filme do Pantera Negra é recente, não é? Uns quatro anos que abriu essa discussão?

Daisy- Ow professora, tem o super choque... professora, o super choque também...

Vários alunos conversando ao mesmo tempo.

Harry- Ow tem o gelado também, tem o Gelado professora...

Prof. Ana Estela- Hoje a gente já está vendo algumas coisas..., mas... continuando.

Prof. Ana Estela- *Duro é nossa beleza renegada, duro é a opressão*

Duro é menina ser apedrejada por causa da religião

Duro? Duro é eu ser sempre vítima das balas perdidas das estatísticas dos enquadros

Prof. Ana Estela- Isso aqui é comum toda semana tem gente preta morrendo, no Rio de Janeiro, por exemplo, por bala perdida, entre aspas...

Prof. Ana Estela- *Duro é ver youtubers brancas dando dicas de como deixar o cabelo cacheado.*

Aqui ele faz uma crítica.

Prof. Ana Estela- *Duro é todo dia ter que escutar "como você faz pra dormir",*

Ethan- Por que professora?

Prof. Ana Estela- Tipo assim, uma pessoa que tem o cabelo crespo, cumprido, que já fica armado, aí essas pessoas dizem "ai como você faz pra dormir?"

Prof. Ana Estela- *"como você faz pra lavar?"*

"posso encostar?" tipo você vê uma pessoa com o cabelo crespo e chega, coloca a mão.

Prof. Ana Estela- *"Seu cabelo é bonito, mas fica melhor se alisar"*

Duro é o seus negócios sua química seu a sua "solução"

Duro é ver as nossas rainhas além de flertarem com alisante com chapinha, flertarem também com a depressão...

Prof. Ana Estela- Aqui seria em um sentido assim quando você nega a você mesmo, você queria ser quem de fato é, sua aparência, seu cabelo, mas aí você pra seguir um padrão, acaba se formatando aos padrões da sociedade o que resulta em depressão. Peter, vai pro seu lugar, eu não vou abrir a porta agora.

Prof. Ana Estela- *Tudo isso é duro, o meu cabelo não!*

Então!!!

Eu vou gritar, feito um desvairado

(pra encorajar mais irmãs e mais aliados)

PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!

Prof. Ana Estela- O que é progressiva?

Daisy- Coisa de cabelo.

Prof. Ana Estela- Os meninos sabem o que é progressiva?

Peter- Deixar o cabelo preto.

Brian- Deixar duro.

Prof. Ana Estela- A escova com formol...

Elvis (Gritando) - PROGRESSIVA É PRA DEIXAR LISO. Progressiva é pra deixar liso.

Prof. Ana Estela- Sim, mas o que eu estou falando é que vocês imaginem eles criarem um produto que tem formol, um produto que coloca nos corpos pra enterrar, e você passa isso no seu cabelo pra alisar, e você se enquadrar num padrão da sociedade.

Prof. Ana Estela- *Deixemos nossos cabelos armados*

Armados de Africanidades

Vamos esfregar nossos Black's na cara da sociedade

Prof. Ana Estela- O que é um cabelo Black?

Ninguém responde.

Prof. Ana Estela- Um cabelo armado, Black Power.

Prof. Ana Estela- *Esfrega o dread, turbante se preferir*

O importante é a gente sorrir

E... Meu crespo, minha trança

Não é adereço é herança

É ânsia de ancestralidade

É afirmação e reconhecimento de identidade...

Meu cabelo natural não é tendência

Meu cabelo natural é resistência

Prof. Ana Estela- Essa parte é importante no texto.

Mas algumas pessoas não entendem o obvio

Que em cada fio exaltado

tem um rio de história, e 100% de amor próprio

Não existe cabelo duroooo!

Eu vou repetir isso quantas vezes for preciso

Somos lindos, não precisamos ser lisos!

Wendy faz um movimento como se estivesse engasgando bem nessa hora.

Prof. Ana Estela- Você quer questionar?

Wendy- O que eu estou fazendo? Engasguei (ironizando)

Prof. Ana Estela- Engasgou bem na hora, não é?

Wendy- Ué professora, agora pronto...

Prof. Ana Estela- *Eu vou repetir isso quantas vezes for preciso*

Somos lindos, não precisamos ser lisos!

Lindos Lindas...

Vários alunos rindo desses versos

E se vier me debochar, perguntar se eu perdi meu pente

É melhor se preparar, pois é você que vai perder... os dentes

Ethan- Vai bobo...

Vários alunos começam a falar ao mesmo tempo.

Ethan- Vai Peter, você que gosta dessas coisas.

Prof. Ana Estela- *Eu e meu cabelo seguiremos imponentes*

Como se fosse uma vingança

Pois duro não é cabelo

Duro é seu racismo! Duro é a sua ignorância

Prof. Ana Estela- E foi escrito pelo Clayton Mendes, está disponível naquele vídeo que a gente viu.

Prof. Ana Estela- Alguém quer falar alguma coisa? Querem procurar as palavras.

Ethan- Procura aquela lá que você falou pra gente...

Prof. Ana Estela- Qual?

Ethan- Aquela...

Prof. Ana Estela- Vamos ver quem é Akins Kinte.

Ethan- É o cara lá.

Ethan- Ah é essa mulher aqui da página (fazendo referência ao desenho que antecede o poema na apostila)

Início pesquisa na internet projetada na tela da TV, para que eles possam acompanhar.

Prof. Ana Estela- Na verdade é Akins Kintê, na apostila eles sempre colocam de uma maneira mal colocada, poeta, músico, produtor cultural, cineasta, arte educador, escreveu alguns livros... enfim, é um poeta moderno. Depois, a outra palavra é disporá, “meu cabelo é disporá”.

Hilary- Não tem professora?

Prof. Ana Estela- Eu acho que não é... eu acho que não é esse sentido, porque aqui seria a conjugação do verbo dispor, mas eu acho que não é, eu acho que é uma palavra que vem de origem africana, teríamos que fazer uma pesquisa mais específica.

Ethan- Elaborada.

Prof. Ana Estela- Agora o Baobá, é isso aqui (mostrando imagens)

Ethan- Aquela árvore...

Prof. Ana Estela- A árvore.

Peter- Ela imita o cabelo do cara.

Prof. Ana Estela- São essas árvores aqui, são árvores muito grandes, são extremamente grandes, são africanas, são muito altas também.

Hilary foi procurar o termo disporá e me chama pra mostrar.

Prof. Ana Estela- É porque *disporá* é uma coisa, *Diáspora* é outra, aqui tá escrito disporá, mas *diáspora* é o que faria sentido, que é o momento que eles saem, a *diáspora* africana, também chamada de *diáspora* negra, é nome que se dá ao fenômeno sociocultural que ocorreu em vários países devido a imigração forçada que seria tipo quando eles se espalharam pelo mundo, agora vai saber se eles pegaram essa palavra certa na apostila.

Voltamos para o assunto do Baobá...

Prof. Ana Estela- São árvores que dá pra fazer uma casa dentro delas.

Mary- Eu vi em um filme.

Elvis- Igual o filme do Madagascar não é, professora?

Daisy- Olha aí, dá pra morar aí dentro.

Prof. Ana Estela- Também elas são muito altas.

Mary- Quanto tempo não deve demorar pra crescer.

Prof. Ana Estela- Devem ser árvores centenárias.

Recolho as atividades e bate o sinal para mudar de cidade...

Mais tarde procuro a letra dessa poesia de Slam mas não a encontro por escrito para comparação com a versão da apostila, porém no vídeo [Slam BR 2017 - Final] Cleyton Mendes - Crespow – Legendado do canal GICA TV, publicado em 22 de mai. de 2018, disponível em <https://youtu.be/eJEZmlBGc-s>, o poeta declama esse texto em que é possível perceber claramente que a palavra é mesmo “Diáspora”, a única mudança é que para efeito musical e ritmo, o artista coloca ênfase na sílaba “rá”, e não em “ás” sílaba tônica dessa palavra. Reflito que essa inadequação e a construção do sentido do texto em sala de aula pelos estudantes.

TRANSCRIÇÃO 10

Turma: 1ºB

Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos

Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)

Prof. Ana Estela- A apostila *Aprender Sempre*.

Phillip- Que página que é?

Prof. Ana Estela- Está tudo na lousa.

Phillip- Três? Mas não tem página 3 aqui.

Prof. Ana Estela- Não é essa apostila, é a outra...

Ashley- Ow professora, aqui não tem igual aquele texto não.

Prof. Ana Estela- Ué, será que vocês pegaram a apostila errada?

Ashley- Não.

Prof. Ana Estela (virando a página) - Oh, 2ª série. Pessoal, a apostila de vocês está trocada, confirmam aí quem está com a apostila, confere se está escrito 2º colegial, deles aqui está. Confirmam.... todos os alunos conferindo.

Phillip- Maior cheiro de manga verde, não é?

Dylan- É você!!

Prof. Ana Estela (falando para Aaron) – Cadê a sua apostila?

Aaron- Eu não trouxe.

Prof. Ana Estela- Mais alguém está com a apostila trocada? Vamos ver aqui do pessoal.

Ao fundo, vários alunos xingam e gritam por causa da troca de apostilas.

Prof. Ana Estela- Enquanto isso eu vou ligar a Tv pra poder seguir o texto.

Norman canta alto uma música sertaneja...

Prof. Ana Estela- Aqui pessoal, na tela.

Os alunos continuam conversando.

Prof. Ana Estela- Pronto!!! Dylan!!

Dylan- Não pode nem mais conversar parça.

Prof. Ana Estela- Na tela, está aí a primeira Sequência de Atividades, na aula 1- *Pra onde vão as máscaras*, vocês querem que eu leia o texto com vocês ou vocês leem sozinhos?

Acenam para eu ler com a cabeça.

Prof. Ana Estela- Eu vou fazer a chamada enquanto a Ashley volta tá bom? (A aluna havia saído para trocar a apostila com o agente de organização escolar.

Prof. Ana Estela- Chamada pessoal! Jimmy faltou?

Phillip- Eu to presente!

Prof. Ana Estela- Dereck está aí. Aaron por favor!! (está conversando muito alto)

Sigo a leitura silenciosa registrando no diário on line no SED.

Prof. Ana Estela- Então vamos lá, *Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos*. Esse texto foi escrito por Kayná de Oliveira. O que vocês acham que esse texto vai falar?

Prof. Ana Estela- Aaron, o que você acha que esse texto vai falar?

Aaron- Qual é o texto professora?

Prof. Ana Estela- Está na tela.

Dereck- *Descarte das máscaras no oceano*.

Aaron- Vai falar sobre os animais marinhos.

Prof. Ana Estela- Vai falar sobre os animais marinhos? É isso? O que vocês acham que esse texto vai falar?

Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte

Vários alunos começam a conversar e interrompem minha leitura.

Prof. Ana Estela- Pronto!!

As risadas continuam...

Prof. Ana Estela- Se eu não conseguir ler, como é que faz?

Aaron- Pode ler professora...

Prof. Ana Estela- *Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte pelos animais marinhos provoca sensação de saciedade, levando-os a um processo de inanição e à morte*. Aí vai, tem 5 parágrafos, não é um texto difícil.

Dylan- Ah para de ser porco... falando para um colega.

Prof. Ana Estela- Eu vou deixar vocês lerem, porque hoje está sem condições de ler aqui...

Ashley- O Aaron trouxe sim professora, ele pegou...

Aaron- Ow, mas o que você tem a ver com a minha vida?

Ashley- Porque ela está falando!

Prof. Ana Estela- A orientação foi, pegue a apostila, você não pegou Aaron, e tá aí... Aliás eu vou organizar esse mapa de sala essa semana. Esse mapa em U, porque está insuportável.

No início do 2º semestre, vários professores se organizaram para reclamar com a gestão e direção sobre a bagunça nas turmas do ensino médio, assim, estabeleceram que estas classes iam ser organizadas formando um semicírculo na sala (Mapa em U), porém, isso piorou ainda mais a atenção dos alunos na aula. Eu, como representante do 1º B, passei a ser pressionada para organizar um mapa.

[...]

Prof. Ana Estela- Podem fazer a leitura do texto, quando terminar tem as atividades.

Aaron começa cantarolar uma música “*ela me olhava de frente*”

Melvin- Pode ir lá falar com o diretor?

Prof. Ana Estela- Para que?

Melvin- Não, é que eu tenho de sair mais cedo.

Phillip- Isso mesmo, leva o chocolate, porque se você deixar... (rindo)

Prof. Ana Estela- Phillip, vamos começar, pega a apostila.

Aaron- Rapaz... (o estudante começa a abrir a bolsa pra pegar a apostila)

Phillip- Milagre, milagre, vai chover hoje.

Normam- Ow Jack pegou minha caneta né?

Phillip- O Jack foi embora?

O aluno Jack não havia retornado para a sala após bater o sinal de entrada do recreio.

Dereck ri.

Phillip- Foi.

Normam- Foi não, olha o material dele aí, pegou minha caneta *vêio*.

Prof. Ana Estela- Silêncio agora pessoal.

Aaron- Qual é a sua caneta? É essa?

Normam- Não, é uma preta.

Phillip- Ele já tinha acho que botado no estojo dele já.

O aluno abre o estojo de Jack, que não está na sala desde o retorno do recreio.

Phillip- Olha que “ladrão”!!! (dando risada)

Calvin- Será que ele foi embora e deixou os bagulhos aqui?

Phillip- Isso aqui é seu também, não é? O rosa?

Normam- Deixa eu ver.

Prof. Ana Estela- Vamos pessoal, começar?

Phillip- Professora, vou responder as coisas no caderno.

Prof. Ana Estela- Na folha, pra entregar.

Phillip- Pode ser nessa folha aqui?

Prof. Ana Estela- Você que sabe, mas é na folha pra me entregar.

Jack entra cantando “acordei então...”

Aaron- Olha o jeito que esse moleque chegou, está todo molhado.

Jack – Quem foi que pegou meu caderno?

Prof. Ana Estela- Vamos começar, por favor? Vamos fazer a atividade?

Jack senta-se ao lado de Alfred, que está quieto fazendo suas atividades.

Prof. Ana Estela- Não incomoda o colega, por favor, faça suas coisas.

Melvin- Já ia pegando minha caneta, não é safado?

Jack (rindo)- Guardei ali...

Phillip ri.

Phillip- Você vai embora?

Jack- Vou nada, não quer liberar (não recebeu autorização para ir embora, costume muito comum na escola atualmente)

[...]

Prof. Ana Estela- Jack procura sua apostila.

Jack- Não trouxe!

Prof. Ana Estela- Não trouxe nenhuma?

Jack- Não.

Phillip- TROUXE SIM!!

Aaron- É só olhar ali dentro professora.

Pequena discussão sobre isso.

[...]

Prof. Ana Estela- Vamos Aaron, abrir a apostila?

Jack canta alto uma música indefinida e os meninos começam a xingar a mãe um do outro

Melvin- Nossa eu tenho que sair 12h10 mano, tenho dentista. Quebrou o aparelho.

Voltam a falar termos pejorativos.

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos parar de falar essas coisas!

Prof. Ana Estela- Vamos Aaron, começa...

Aaron cantarola um funk - *Porque quando eu era vapor ela me olhava diferente. Agora eu sou gerente elas quer desfrutar de mim. Eu já passei por isso agora sofro...*

Prof. Ana Estela- Tudo para não ler!!!

Prof. Ana Estela- Dylan, não é essa apostila, é a outra...

Risadas

Prof. Ana Estela- (falando para Aaron) – Coloca a apostila no meio (das carteiras) para ele ler também.

Aaron- Você acha mesmo que ele vai ler?

Não respondo nada...

Dylan- A UTILIZAÇÃO!!!

Tenta entender as outras palavras e aparentemente sente dificuldades.

Dylan- Ahh Aaron, fica quieto caramba.

Logo após, começa a pirraçar a colega do lado, Elinor, que não lhe dá ouvidos. Parte então, para pirraçar o colega Jack.

Dylan- Oh o bigode do Jack.

Aaron- Só penugem.

Dylan- Bigode fininho.

Prof. Ana Estela- Pela décima vez, por favor, vamos tentar fazer essa leitura.

Aaron- Bigodão!!! (fazendo chacota)

Jack cantarola- *Quando acordei pela manhã senti o cheiro que há muito tempo não sentia...*

Seguem falando de outros assuntos, rindo, e sem olhar pra apostila.

[...]

Jack- Quem roubou minha caneta?

Jack- Professora, professora, roubaram minha caneta professora!???

Jack- Professora, roubaram minha caneta preta.

Melvin- Qualquer coisa foi o dono dela que tomou de volta.

Jack- Dono dela... (ironizando)

Melvin- Quem era o dono dela?

Jack- Eu, eu fui pegar lá em cima, seu bobo.

Recomeça uma discussão por causa de canetas.

Phillip mexendo em seus objetos

Phillip (ameaçando)- Vai, se você pegou a caneta preta...

Jack- Essa daqui ohhh (rindo com malícia)

Já se passaram 20 minutos de aula e vários alunos não começaram a leitura e atividade.

Insisto para que começam a ler.

Dylan- Quer uma bala?

Prof. Ana Estela- Não, quero bala.

Dylan- Quer sim... quer sim...

Prof. Ana Estela- Não, não quero.

Dylan- Vou te dar uma balinha.

Prof. Ana Estela- Ah é? Então eu peço pra você tentar ler o texto e você me oferece uma bala? É pra eu ficar quieta?

Vários garotos começam a falar alto.

[...]

Aaron- Professora deixa ir ali tomar um gole de água?

Prof. Ana Estela- Não.

Aaron- Por favor, professora, deixa eu ir lá rapidinho.

Aaron- Deixa eu ir rapidinho professora. Se eu demorar você pode mandar eu assinar suspensão.

Prof. Ana Estela- Não pode sair essa aula.

Aaron- Mas é rapidinho, eu tô avisando.

Essa situação se refere a uma regra da escola, de não ser permitido, a não ser em casos extremos, a saída para banheiro e bebedouro na 1ª aula (na chegada) e na 5ª aula (retorno do recreio), entendendo-se que os alunos já o fizeram antes de entrar para a sala.

Aaron nunca acatou essa regra e pediu para ir ao banheiro ou sair TODOS os dias desde o início do ano.

Jane me chama com gestos para explicar uma atividade.

Prof. Ana Estela- Essa aqui?

Prof. Ana Estela- *Qual o suporte utilizado para a publicação da reportagem? Geralmente quais são os meios de circulação desse gênero textual?* Então, o suporte, é onde ele está publicado. Onde que esse texto está publicado? Tem de olhar na fonte. E aí explicar... esse tipo de gênero textual, que é uma reportagem, onde que você pode encontrar esse gênero?

Jane- Na internet

Prof. Ana Estela- Em que lugar?

Jane- Sites?

Prof. Ana Estela- É isso, entendeu?

[...]

Caminho pelo grupo que estava conversando e vejo as apostilas fechadas, as folhas em branco.

Prof. Ana Estela- Por aqui, ninguém fez nada mesmo? Qual é a dificuldade de vocês pessoal?

Jack- Se emocionar na vida.

Prof. Ana Estela- Em relação aos textos.

Jack- Isso é coisa muito difícil professora, tem que ficar lendo demais.

Phillip- O Dylan, dá minha caneta aí.

Prof. Ana Estela- Mas ler não é difícil.

Phillip- É que ninguém gosta de fazer nada aqui, professora.

Jack- Só fica lendo, lendo, lendo, lendo. Ai depois você vai dar texto pra gente ler de novo, aí depois você vai procurar, tem de ler de novo.

Prof. Ana Estela- Mas como que vocês querem ficar na escola se vocês não querem ler, nada? E o texto nem está difícil.

Jack- Ficar quieto, não é?

[...]

Prof. Ana Estela- Vai acabar mais uma aula e vocês não fizeram nada das atividades.

Aaron- Cadê a caneta?

Norman- Tá aqui já, meu Deus.

Aaron- Perai cara!!!

Jack- Calma aí, calma aí. Você é bobo rapaz? Ficar mexendo nas coisas dos outros? Rapaz do céu.

Prof. Ana Estela (Perguntando para Jack) - O que é se emocionar?

Jack- Eu falei brincando professora.

Prof. Ana Estela- Mas o que que é? Eu quero entender.

Dylan- Na hora que você tá no grau, assim que a moto vem no peito, tá ligado? (empinar moto)

Jack (respondendo para Dylan) – Aí a hora que você vê a polícia você se emociona. Já desce já, vai pra frente dele e corta.

Jack (fazendo gesto) - Aí quando você tá aqui no pasto aqui oh o cavalo certinho...

Dylan- A hora que o boi tá no bretes, que falar ABRIU!!!

Jack- Ah hora que aquela morena que você quer tá vindo, aí você se emociona!!!!

Brad (falando bem baixinho) - Não entendi a “C”

Prof. Ana Estela- As informações trazidas pelo texto, sobre as máscaras, a pandemia, fazem referência a que? Ao descarte incorreto das máscaras, a condição dos oceanos... referência é isso, se referir, se relacionar com o que?

Já se passaram 30 minutos de aula e estes alunos não realizaram as atividades, seguiram com brincadeiras, rindo e conversando.

TRANSCRIÇÃO 11

Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos

Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)

Prof. Ana Estela- Bom, quem estava na aula ontem começou a fazer as atividades deste texto aqui oh, então, “Descarte incorreto de máscaras pode causar impactos nos oceanos”, quem faltou vai começar

agora. Vou fazer a leitura com vocês, para caso exista alguma dúvida... quando terminar vai fazer essas atividades oh (indico as atividades). Depois vou orientar a próxima parte, porque vamos pular algumas coisas.

Começo a leitura:

Prof. Ana Estela- *DESCARTE INCORRETO DE MÁSCARAS PODE CAUSAR IMPACTO NOS OCEANOS*, esse texto foi escrito por Kayna de Oliveira então o título (aponto na tela) e o subtítulo.

Prof. Ana Estela- *Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte pelos animais marinhos provoca sensação de saciedade, levando-os a um processo de inanição e à morte.* Então quer dizer, eles acabam ingerindo os resíduos das máscaras, eles sentem que comeram, os animais sentem que comeram, mas na verdade eles comeram esse plástico, esse pano que é um plástico, e eles acabam morrendo.

Prof. Ana Estela- *A utilização de máscaras e luvas tem sido um dos principais meios de proteção contra o novo coronavírus, mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição.* Acompanhem a leitura na apostila ou na tela, por favor pessoal.

Dylan conversa e ri ao fundo da sala.

Dylan- Professora, pode ir lá no banheiro?

Aaron- Pra falar a verdade não né?

Dylan começa a cantar alto.

Dylan- Professora, pode ir lá no banheiro?

Prof. Ana Estela- Vai... Pessoal, por que tem um monte de gente em pé? Senta por favor!!!

Prof. Ana Estela- Vamos lá!!

Prof. Ana Estela- *Mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição. Os EPIs têm sido encontrados em oceanos ao redor do mundo,*

Prof. Ana Estela- O EPI é a substância da máscara.

Prof. Ana Estela- *Como em Hong Kong, na França, na Inglaterra e no Brasil. Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19, além de impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingeriram os itens.*

Prof. Ana Estela- *O professor Alexander Turra, docente do Departamento de Oceanografia Biológica do Instituto Oceanográfico da USP e coordenador da cátedra Unesco para Sustentabilidade do Oceano, alerta que há graves riscos quanto ao impacto do descarte incorreto dos EPIs nos oceanos, uma vez que os organismos marinhos têm o potencial de ingerir esses materiais. A longo prazo, a degradação desses itens gera fragmentos chamados de microplásticos e, por serem menores, são facilmente ingeridos pelos variados animais marinhos: “A ingestão desses resíduos leva, normalmente, a uma falsa sensação de que o organismo está saciado em termos de alimentação e isso leva os animais a um processo de inanição que acaba, muitas vezes, levando à morte”.*

Prof. Ana Estela- *As máscaras e luvas devem ser descartadas em lixeiras, preferencialmente as que possuem tampa, de modo a evitar contato humano posterior e que esses materiais vão parar nas ruas e, consequentemente, oceanos, como informa o professor Turra: “É fundamental que as pessoas utilizem o material apropriadamente e descartem de forma correta. O descarte é simples: basicamente colocar o produto numa lixeira fechada”, e alerta: “Temos que lembrar que o vírus tem uma duração que pode variar em função da superfície na qual ele está,*

Prof. Ana Estela- Isso aqui foi escrito no início da pandemia tá.

Prof. Ana Estela- *Então é importantíssimo que essa máscara, ao ser jogada no lixo, não volte a ter contato com nenhuma pessoa. Com isso, a gente tem uma medida simples e que leva a uma proteção, não só das pessoas, mas também do ambiente, considerando que esse material vai para um aterro”.*

Prof. Ana Estela- *Para o especialista, a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos:*

Prof. Ana Estela- Como por exemplo, o saneamento básico, ter uma lixeira pra jogar o lixo, é serviço público e tem lugares que não tem, tem lugares que não passa caminhão de lixo, por exemplo.

Prof. Ana Estela- *“A gente tem uma série de outros elementos que têm o esgoto como via de chegada no mar, como a poluição difusa, o lixo jogado nas ruas ou mesmo o descarte inadequado de resíduos sólidos nos corpos d’água, enfim, é uma série de processos que tem suas raízes na pobreza, na má distribuição de renda, falta de acesso aos serviços públicos, no consumo não consciente e no descarte inadequado. É uma série de processos sistêmicos que acabam, dada a complexidade do problema e as mais variadas falhas nesse sistema, levando ao fenômeno do lixo no mar.*

Prof. Ana Estela- Turra acredita que as máscaras de pano são uma solução para garantir o reuso e evitar o descarte incorreto: *“As máscaras de pano correspondem a uma boa estratégia para se proteger do vírus e proteger a sociedade da contaminação, reduzindo essa contaminação. Obviamente, elas sendo laváveis, podem ser utilizadas várias vezes, então elas não vão acabar parando no ambiente”, finaliza.*

Prof. Ana Estela- Só que a gente precisa lembrar que isso foi escrito em fevereiro de 2020, ele escreveu naquele momento que estava começando a pandemia, depois a gente percebeu que as máscaras de pano, não era tão confiáveis e adequadas para conter o vírus. Então só pra contextualizar o argumento dele. Alguma coisa que vocês querem falar aqui do texto?

Ninguém responde nada.

[...]

Calvin- professora, deixa eu beber água?

Jack- O Melvin está lá fora.

Prof. Ana Estela- O Melvin está lá fora.

Calvin – Esses caras é foda...

[...]

Aaron cantarolando- *Sítio do pica pau amarelo...*

Ashley- Professora?

Ashley- Aqui na B, a nossa resposta foi..., mas aí a gente quer saber o nome de uma coisa que a gente não lembra.

Jane- Tipo pra falar de caminhão de lixo, que não tem acesso...

Prof. Ana Estela- Caminhão de lixo?

Jane- É. Coletor. Pode pôr assim?

Prof. Ana Estela- Pode, por que não?

Ashley- A gente achou que tinha um nome específico.

Prof. Ana Estela- Ah, mas o caminhão do lixo já faz a função. Tipo “o caminhão que recolhe o lixo”, coleta seletiva é quando separa... não tem um nome.

Caminho pela sala e Jimmy pergunta:

Jimmy- Professora, o suporte, é onde foi publicado, não é? Num site?

Prof. Ana Estela- Isso, aí você coloca o nome do site.

Charlotte- Ah tá...

O grupo **Dylan, Jack, Aaron, Calvin, Melvin** continua conversando no fundo da sala, fora dos lugares do mapa.

O barulho externo também incomoda, vindo das turmas que estão na quadra da escola. Alguns praticando atividade física, outros sentados nas muretas e conversando alto.

[...]

Jack- Professora, tem “sido”, é com “C”, não é?

Prof. Ana Estela- é com “S”.

Ao mesmo tempo, Charlotte pergunta:

Charlotte- Professora, qual o significado de EPS?

Prof. Ana Estela- É a substância das máscaras.

Charlote- Ah tá.

Perto da janela, Jack, que nesse momento já está fazendo as atividades, exclama:

Jack- “*Contra o novo coronavírus*”, nada a ver. Tinha que ser contra o Corona. Não é Jane? Gatinha!!

[...]

Jack- Professora, pode ir lá no banheiro?

Prof. Ana Estela- Vai.

Jack sai cantando um funk...

Antes de sair passa pela mesa de Stephany

Jack- O que esse lápis está fazendo aqui?

Stephany (ficando brava) - Esse lápis é meu...

Jack- Era meu então e ela roubou.

Os colegas dão risada.

Stephany (brava) – Dá licença dá, é meu!!!

[...]

Jack retorna do banheiro

Phillip- Ah lá, já roubou um caderno nos achados e perdidos.

Vários meninos dão risada.

Aaron- Esses dias tinha até um bolsa lá, Mano!!!

Dereck- Roubou mesmo moço, olha só, vai arrancar tudo as folhas.

Jack arranca uma folha do caderno que trouxe lá de fora.

Dereck- Faz um desenho aí e chama mano.

Melvin- Deve ter roubado esse caderno... tenho absoluta certeza.

Aaron- Ah está nos achados e perdidos.

Phillip- Não quer nem deixar rastro.

Jack continua rasgando o caderno.

Jack- É por isso que o cara deixa nos achados e perdidos, ele acabou com a matéria.

Jack faz barulho rasgando as folhas do caderno.

Jack- Tem esses adesivos aqui...

Stephany- Dá aqui...

Vários alunos continuam prestando atenção nessa cena até que chamo atenção.

Prof. Ana Estela- Pessoal, por que todos vocês estão em pé? Senta, por favor!! Normam, por favor, saia da janela.

A partir desse ponto da aula, foi impossível que eles continuassem qualquer atividade. Jack, Melvin, Aaron, Dylan, Normam e Phillipe...

[...]

Dereck- professora, eu vou lá no banheiro.

Prof. Ana Estela- Oh, vai bater o sinal para o recreio, é bom não ir agora porque ele (diretor) pode brigar.

Em alguns dias, a direção da escola organizava o recreio em duas turmas separadas. Assim o recreio do ensino fundamental começava as 9h30. Isso era feito para dividir o montante de alunos no pátio, reduzir possíveis focos de briga e para que a direção e agentes de organização tivessem mais controle da ordem. Assim, perto de 9h30, era orientado a não deixar alunos saírem para banheiro e beber água.

TRANSCRIÇÃO 12

Turma: 1ºA

Texto: Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos

Suporte – Apostila “Aprender sempre” (Volume 2 – p.3, 4 e 5)

Prof. Ana Estela- Alguém aqui na sala está com a apostila do “Aprender Sempre”, a roxa, que entregou ontem? Só pra eu ver.

Peter- A de ontem?

Prof. Ana Estela- Só pra eu ver...

Hilary- Ontem?

Prof. Ana Estela- Pega aí.

Vários alunos conversando sobre temas variados.

Faço essa pergunta porque o material disponibilizado ao professor e a versão para os alunos parece confusa em meus arquivos digitais.

Prof. Ana Estela- Vamos lá então, pessoal?

Mark- Ow, quem tem régua aí?

Mark- Ow Hilary... você tem régua?

Ethan- Tem sim que eu peguei.

Prof. Ana Estela- Pessoal, eu mandei lá no grupo, por favor!! Prestem atenção, eu mandei lá no grupo o recorte da atividade de hoje, da apostila roxa, quem está sem a apostila pode baixar pelo celular, são apenas duas folhas. Pra gente começar agora...

Peter- Ai que sono!!!! (se espreguiçando)

Mary- Ow professora, sabe aquele grupo que a gente fez? Ninguém mandou nada, agora que eu lembrei. Risadas

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos lá? Cada um em seu lugar. Pega a apostila quem tiver, ou o arquivo, ou então olha na tela que vou projetar lá.

Elvis- A apostila é Currículo em Ação?

Prof. Ana Estela- Não, a “Aprender Sempre.”

Leah- Professora, é pra entregar?

Prof. Ana Estela- É.

Mark- Que página que é professora? (gritando do fundo da sala)

Prof. Ana Estela- Página 5, primeira página de atividades. Tem alguém lá fora?

Entra o agente de organização escolar para fazer a chamada da Direção. Vai seguindo a lista de nomes... tenho que aguardar. Enquanto isso eu entrego as folhas brancas.

Daisy- Professora, é pra copiar no caderno?

Daisy- Professora, hoje quando eu trago o guarda-chuva não chove, né!!! Ontem eu não trouxe tive que ir no chuveiro.

Hilary (Não aceita a folha branca) - Hoje eu to com preguiça, vou fazer nessa daqui Ó! (mostrando uma folha de caderno pautada)

Prof. Ana Estela- Vamos lá gente! Então a gente está começando... prestem atenção!!! Prestem atenção!!

Continuam conversando

Prof. Ana Estela- Por favor parem a conversa agora... Peter, para o jogo! (Peter estava jogando pelo celular)

Prof. Ana Estela- A gente está começando a apostila roxa, que é aquela apostila de recuperação, vamos usar ela primeiro. Na primeira atividade, na sequência 1, fala aí “Pra onde vão as máscaras”, vocês já estão vendo aí no título, o que o descarte incorreto pode causar nos oceanos.

Prof. Ana Estela- Alguém gostaria de ler o texto em voz alta?

Daisy- Ah professora, o texto é muito grande?

Prof. Ana Estela- Não? Então a gente tem que pensar também que esse texto é uma reportagem.

O que é uma reportagem? Que tipo de texto é? É semelhante a notícia, tem que ter a manchete, tem que ter o subtítulo, a diferença é que a reportagem é um pouco mais elaborada, tem mais detalhes que uma notícia, a notícia traria só 3 ou 4 parágrafos, e a reportagem ela pode ir além, tanto a televisiva quanto a impressa. No caso aqui eles trouxeram uma reportagem... vamos ver a fonte?

Prof. Ana Estela- Está no jornal da USP. Vocês acham que eu preciso ler com vocês?

Daisy- Pode ler professora.

Prof. Ana Estela- Então vocês vão falando o que vocês entenderam.

Mark- Não, então não precisa ler não.

Daisy- Não o que, que ele falou?

Prof. Ana Estela- Não, eu falei que eu ia ler, aí ele disse que se for pra explicar não precisa eu ler não.

Daisy- Nós vamos ter que explicar depois? Não então eu leio aqui comigo mesmo.

Risadas

Início a proferição do texto...

Prof. Ana Estela- *Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos.*

Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte pelos animais marinhos provoca sensação de saciedade, levando-os a um processo de inanição e à morte.

Prof. Ana Estela- E quem escreveu foi Kaynã de Oliveira.

Peter- Kaynã é um homem?

Daisy – É um homem, não é?

Daisy- Kayana!

Prof. Ana Estela- Kaynã!

Daisy- Ah Kaynã.

Mary- É um menino, um homem.

Prof. Ana Estela- Dá pra saber.

Daisy – Kaian?

Continuo a leitura.

Prof. Ana Estela- *A utilização de máscaras e luvas tem sido um dos principais meios de proteção contra o novo coronavírus, mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição. Os EPIs têm sido encontrados batem na porta...*

Prof. Ana Estela- Abre lá (peço para Alvin que está sentado perto da porta), é o Ethan.

... têm sido encontrados em oceanos ao redor do mundo, como em Hong Kong,

Ethan entra rindo e chamando atenção dos colegas.

Prof. Ana Estela- *Como em Hong Kong, na França, na Inglaterra e no Brasil. Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19, além de impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingeriram os itens.*

Prof. Ana Estela- Alguma dúvida até aqui?

Prof. Ana Estela- *O professor Alexander Turra, docente do Departamento de Oceanografia Biológica do Instituto Oceanográfico da USP e coordenador da cátedra Unesco para Sustentabilidade do Oceano, alerta que há graves riscos quanto ao impacto do descarte incorreto dos EPIs nos oceanos, uma vez que os organismos marinhos têm o potencial de ingerir esses materiais. A longo prazo, a degradação desses itens gera fragmentos chamados de microplásticos e, por serem menores, são facilmente ingeridos pelos variados animais marinhos: “A ingestão desses resíduos leva, normalmente, a uma falsa sensação de que o organismo está saciado em termos de alimentação e isso leva os animais a um processo de inanição que acaba, muitas vezes, levando à morte”.*

Prof. Ana Estela- Alguma dúvida até aqui?

Prof. Ana Estela- *As máscaras e luvas devem ser descartadas em lixeiras, preferencialmente as que possuem tampa, de modo a evitar contato humano posterior e que esses materiais vão parar nas ruas e, conseqüentemente, oceanos, como informa o professor Turra: “É fundamental que as pessoas utilizem o material apropriadamente e descartem de forma correta. O descarte é simples: basicamente colocar o produto numa lixeira fechada”, e alerta: “Temos que lembrar que o vírus tem uma duração que pode variar em função da superfície na qual ele está, então é importantíssimo que essa máscara, ao ser jogada no lixo, não volte a ter contato com nenhuma pessoa. Com isso, a gente tem uma medida simples e que leva a uma proteção, não só das pessoas, mas também do ambiente, considerando que esse material vai para um aterro”.*

Prof. Ana Estela- *Para o especialista, a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos: “A gente tem uma série de outros elementos que têm o esgoto como via de chegada no mar, como a poluição difusa, o lixo jogado nas ruas ou mesmo o descarte inadequado de resíduos sólidos nos corpos d’água, enfim, é uma série de processos que tem suas raízes na pobreza, na má distribuição de renda, falta de acesso aos serviços públicos, no consumo não consciente e no descarte inadequado. É uma série de processos sistêmicos que acabam, dada a complexidade do problema e as mais variadas falhas nesse sistema, levando ao fenômeno do lixo no mar”.*

Ethan continua conversando

Prof. Ana Estela- *Turra acredita que as máscaras de pano são uma solução para garantir o reuso e evitar o descarte incorreto: “As máscaras de pano correspondem a uma boa estratégia para se proteger do vírus e proteger a sociedade da contaminação, reduzindo essa contaminação. Obviamente, elas sendo laváveis, podem ser utilizadas várias vezes, então elas não vão acabar parando no ambiente”, finaliza.*

Prof. Ana Estela- E aí, o que vocês acharam desse texto?

Daisy- Ótimo professora.

Prof. Ana Estela- Ótimo por quê?

Ethan- Vai tonta.

Peter- Vai trouxa, explica.

Daisy- Peter...

Prof. Ana Estela- Eu não estou brigando, não estou falando que tem certo e errado, só estou perguntando o que vocês acharam.

Cindy- Falaram certo, as máscaras reutilizáveis têm que lavar.

Ethan- Bom eu acho que tem que reutilizar.

Prof. Ana Estela- Perai, deixa ela falar, depois você fala.

Cindy- Tem que lavar com *Quiboa* e detergente líquido, não é?

Prof. Ana Estela- Então você concorda com ele que é certo o uso das máscaras de pano, é isso?

Cindy- É.

Prof. Ana Estela- O que mais? Fala Ethan!

Ethan- Não, eu só falei que era certo reutilizar.

Alvin- Eu acho que... eu acho que é certo utilizar aquelas outras máscaras.

Prof. Ana Estela- As descartáveis? Por quê?

Alvin- Ah porquê... porque tem gente que tem aquelas máscaras (de pano) mas tira, não lava e guarda depois usa de novo.

Mary- É verdade.

Prof. Ana Estela- E o pessoal aí do fundo? O que achou do texto? A gente está discutindo sobre o texto tá.

Ethan- Perguntou pra você Mark.

Justin- O que você achou do texto?

Mark- *Ow dahora.* (rindo porque não estava prestando atenção)

Risadas

Ethan- Alvin, ela tava falando com você.

Prof. Ana Estela- Vocês entenderam esse texto?

Mark- É sobre máscara, professora.

Prof. Ana Estela- Sobre máscaras?

Cindy- A poluição do oceano.

Prof. Ana Estela- Sobre a poluição do oceano?

Cindy- Devido às máscaras.

Prof. Ana Estela- O que mais?

Brian- Descarte incorreto.

Prof. Ana Estela- O que mais?

Alvin- Ahh então é o descarte das máscaras... pode causar impacto nos oceanos?

Mary- Se você não jogar no lixo fechado, pode.

Richard- A poluição do oceano.

Peter- Heim professora, a poluição no oceano.

Prof. Ana Estela- Agora prestem atenção.

Ethan- Nossa, esse relógio não passa.

Alvin- O meu deus do céu!

Prof. Ana Estela- Uma coisa que vocês têm que observar quando vocês leem um texto, é o contexto, qual é a data de publicação, qual é o contexto em que ele foi publicado?

Justin- 2020.

Mary- 31 de fevereiro de 2020 (data de publicação que conta na referência)

Alvin- 26 de janeiro (data de acesso que conta na referência)

Prof. Ana Estela- 31 não né, oh, é bizarro...31 de fevereiro...

Mary- Não tem 31 em fevereiro.

Daisy- 2022?

Prof. Ana Estela- Mas vamos nos ater a fevereiro de 2020. O que estava acontecendo no Brasil e no mundo?

Justin- Pandemia.

Prof. Ana Estela- Tá, em fevereiro de 2020, em que fase a gente estava?

Mary- No comecinho da pandemia.

Mark- Eu tava fazendo aniversário professora.

Prof. Ana Estela- No comecinho da pandemia... você estava fazendo aniversário?

Mark (rindo) – Em fevereiro de 2020...

risadas

Prof. Ana Estela- Então como eles falaram, estava no começo da pandemia, agora vocês vão ler o texto de novo pra fazer as atividades, olhando com esse olhar, que ele foi escrito no comecinho da pandemia, por que o que veio depois?

Daisy- Pandemia! (falando baixinho)

Alvin- Depois veio a febre... a covid vermelha.

Peter- A epidemia.

Daisy- Covid vermelha (rindo)

Prof. Ana Estela- Eu estou dizendo...

Daisy- Esse menino sofre de problema.

risadas

Prof. Ana Estela- Prestem atenção no que eu estou falando, sobre a pandemia, sobre a covid, o que que veio depois?

Hilary- Veio mais poluição.

Elvis- A votação.

Daisy- A professora tá ficando sem saber o que falar.

Prof. Ana Estela- Não, é porque vocês...

Hilary- Pra usar a máscara e jogaram pelo mundo.

Prof. Ana Estela- É porque vocês têm que pensar criticamente sobre as coisas, vocês não conseguem pensar devagar, querer falar rapidamente, tem que refletir sobre isso. No texto fala o que sobre as máscaras?

Hilary- Do descarte incorreto.

Prof. Ana Estela- E que é pra usar máscara de pano. Aí vocês têm que analisar essa informação, em fevereiro de 2020, porque o que veio depois, foi outra situação.

Mary- Em fevereiro a gente não tava no... como que fala? Esqueci o nome... trancado dentro de casa é...

Prof. Ana Estela- Em lockdown.

Mary- É, a gente não tava ainda.

Madelyn- Faz mais de dois anos.

Prof. Ana Estela- Faz mais de dois anos.

Alvin- Isso daí foi em 2020?

Prof. Ana Estela- E depois o que a gente viu?

Daisy- E já acabou já o *Corona*?

Prof. Ana Estela- Sobre por exemplo a questão das máscaras, o que aconteceu depois? Era certo? Não era certo?

Alvin- Ah era certo, mas muita gente não usava.

Vários alunos começam conversar.

Prof. Ana Estela- Tentem chegar ao sentido que eu estou tentando trazer, vocês nem prestam atenção no que estou falando.

Brian- Era certo.

Prof. Ana Estela- Aham?

Brian- As máscaras?

Prof. Ana Estela- As máscaras de pano? O que veio depois? Foram coisas que vocês vivenciaram, são experiências de vocês também...

Mary- Impôs a máscara?

Prof. Ana Estela- Gente, em fevereiro de 2020, esse especialista estava falando o que? Olhem aqui no último parágrafo.

Alvin- Podem ser utilizadas...

Prof. Ana Estela- As máscaras de pano correspondem a uma boa estratégia para se proteger do vírus e proteger a sociedade da contaminação, reduzindo essa contaminação. Isso em fevereiro de 2020, o que veio depois?

Prof. Ana Estela- Podíamos usar máscara de pano depois? Ela era um recurso eficaz pra proteger da covid? Na alta pandemia?

Mary- Não, não era.

Prof. Ana Estela- Então, essa informação que ele tá falando aqui da máscara de pano, ele é uma pessoa muito estudada, mas ele está falando em fevereiro de 2020, porque na alta pandemia, não era mais correto utilizar a máscara de pano.

Mary- Quem usava, usava a descartável e a de lã por cima, não era?

Prof. Ana Estela- Então, e depois veio até as máscaras da PFF, que eram aquelas máscaras...

Alvin- Que parece um bico de pato.

Prof. Ana Estela- Que realmente isolavam mais...

Mary- Sim!!

Prof. Ana Estela- Que ela não era descartável rapidamente, como a fininha, tinha que usar essa PF, ou outras máscaras mais seguras, porque aquela máscara de pano que a avó fez, que a mãe, eu mesma fiz máscaras no início da pandemia na minha máquina, porque eu lembro que até no velório do meu pai foi no dia 13 de abril, a gente parou no dia 18 de março, no dia 13 de abril meu pai morreu, aí já estava aquela situação de não poder ter velório de 24 horas.

Ethan- Mas seu pai morreu de Covid?

Prof. Ana Estela- Não. Só estou dizendo que naquele contexto já não podia ter o velório extenso.

Mary- Acho que era 4 horas só e só para familiares.

Prof. Ana Estela- E aí falaram que era pra usar máscaras, mas não tinha máscara pra comprar e tal. Ai só tinha 2 máscaras em casa, e tivemos que comprar, ir à casa da costureira.

Alvin- Professora, teve até aquela máscara de pintor, né.

Peter- Professora, eu fiz uma máscara de meia.

Prof. Ana Estela- As máscaras de pano não eram eficazes. Mas porque estou falando isso? Porque a gente sempre tem que ler o texto no seu contexto, talvez, seis meses depois, esse professor não falaria a mesma coisa, entenderam? Porque ele estava analisando naquele contexto de fevereiro, em que estavam descartando as máscaras no mar etc., mas depois tudo piorou de uma tal forma que ele já não falaria a mesma coisa. Então veja, se você toma o texto daquele tempo e analisa hoje, agosto de 2022, a gente já passou um monte de experiências que aquela fala dele já não faz tanto sentido, faz sentido enquanto reportagem, o gênero, pra gente analisar.

Alvin- Já vai fazer 3 anos que a gente está na pandemia.

Prof. Ana Estela- Exatamente.

Prof. Ana Estela- Agora vocês vão fazer as atividades ta bom? Aqui oh, “B”, “C”.

Daisy- Oxxi, tudo desorganizado.

Prof. Ana Estela- Comecem aí, vou entregar a folha.

Daisy- É “A”?

Prof. Ana Estela- É porque a letra A foi colocada aqui oh, como “Leia o texto”, entendeu?

Alvin- LEIA O TEXTO!

Vários alunos começam a se levantar do lugar e conversar alto.

Ethan- Qual é a página professora?

Prof. Ana Estela- Página 5 a 7.

Cindy- Professora que página que é?

Prof. Ana Estela- Da 5 até a 7.

[...]

Prof. Ana Estela- Já fizeram mapa das duplas aqui?

Mary e Ethan- Não.

Cindy- Na verdade o professor Paulo vai decidir hoje na reunião.

Daisy- O Paulo tem aula hoje?

Mary- Não, aqui não.

[...]

TRANSCRIÇÃO 13

Turma: 1ºA

Texto: Abaixo assinado

Suporte: Material “Aprender Sempre” (Caderno do Professor- Volume 2- p.13, 14, 14)

Alvin- Ah professora, sabia que eu e meu pai vai pra São Paulo?

Prof. Ana Estela- Legal!! aproveita o passeio.

Alvin- Nós vamos numa exposição de música. Minha mãe vai pagar para mim ir.

Alvin- Ah eu fico animado com umas coisas, depois chega no dia meu pai não vai mais. Minha mãe nem fala as coisas pra mim, porque eu fico assim, fico agitado...

[...]

Elvis- Cópia e responde ou só responde?

Prof. Ana Estela- Só responde na folha separada.

Elvis- Tá bom.

[...]

Cindy pede ajuda para a escrita, diz que o professor de filosofia explicou a diferença entre crítica e criticismo.

Cindy- Aí eu coloquei aqui que o objetivo do texto é fazer uma crítica para a secretária??

Prof. Ana Estela- Uma crítica reflexiva!

Cindy- Para a Secretaria de cultura de Andorinhas!

Prof. Ana Estela- Ethan, na folha separada. Vamos tentar fazer a matéria?

Ethan- Vou copiar... fazer aqui na apostila.

Prof. Ana Estela- Na folha separada pra entregar.

Continuo caminhando pela sala.

Prof. Ana Estela- Vamos lá pessoal? Cadê sua apostila (perguntando para Peter)

Peter- Joga no lixo Ethan, fazendo favor?

Peter- Apostila tá em casa professora, vou fazer na apostila... (ou seja, só vou fazer quando chegar em casa)

Prof. Ana Estela- Mas estava na bolsa...

Peter- Mas eu já trouxe.

Wendy- Não, eu trouxe hoje, não tava na bolsa antes.

Prof. Ana Estela- Agora tava, porque já faz uma aula e meia que estou aqui. Vamos Peter!

Peter- Eu vou fazer em casa professora.

Prof. Ana Estela- Acorda! Vamos, acorda Leah e Maxwell...

Prof. Ana Estela- Não precisa fazer linha... (falando para Elvis)

Elvis- Não! Tem que ficar bonito.

Prof. Ana Estela- Mas não precisa.

Elvis- Professora, você foi no show do Leonardo?

Prof. Ana Estela- Fui.

Elvis- Eu vi você lá.

Prof. Ana Estela- Então você me viu e está perguntando? (risos)

Prof. Ana Estela (falando para Mark) – Começando agora senhor Mark? Colocou o nome na folha pelo menos?

O Aluno ri porque não tinha nem colocado o nome na folha.

Prof. Ana Estela- (falando para Ethan) – Conseguiu?

Ethan- O que?

Prof. Ana Estela- Começar.

Ethan- Estou começando agora.

[...]

Cindy- Professora, como assim elementos textuais? Eu não entendi o que é pra fazer...

Prof. Ana Estela- Perai! (e vou até ela)

Cindy- Oh, eu entendi que é pra dá ênfase...

Prof. Ana Estela- Qual que é?

Cindy- É a pergunta 2-C, *observe e analise as nas cinco linhas finais do texto. Que elementos textuais são aqueles? Para que servem? É...*

Prof. Ana Estela- Então, a quantidade de pessoas que assinaram, o nome, o email, qual é a função disso daqui? (apontando no texto)

A biblioteca atendia a crianças, jovens e adultos sete vezes por semana, contando não apenas com livros científicos e literários, como também com computadores e eventos que movimentavam a escassa vida cultural local. Sem ela, nosso direito de acesso à educação, lazer e cultura fica limitado.

Enquanto isso, equipamentos culturais localizados no Centro, que nunca deixaram de funcionar, passam por reformas de embelezamento. Não podemos admitir que haja tamanho descaso com a população do bairro do Limoeiro!

Chega de esperar: cultura é um direito de todos! Secretária de Cultura, inicie a restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!

1999 pessoas já assinaram. Ajude a chegar a 2.000!

Nome:

Sobrenome:

E-mail:

Clique [aqui](#) para assinar este abaixo-assinado.

Fonte: Texto elaborado especialmente para este material.

- a. Qual é o assunto central do abaixo-assinado lido? Qual é o seu objetivo? É possível identificar quem o escreveu e a quem ele é direcionado? Quem são essas pessoas?

Cindy- É chegar a duas mil pessoas pra ajudar eles.

Prof. Ana Estela- Sim, mas qual a função?

A aluna não consegue responder

Prof. Ana Estela - Mostrar pra você que aqui você pode colocar seus dados para participar também, inserir sua participação também.

Nesse momento, a conversa dos outros alunos da sala está muito alta.

[...]

Alex- Isso é um texto falso!!!

Prof. Ana Estela- Por que você está falando isso?

Alex- Ahhhh 1999, *ajude a chegar a 2.000*

Prof. Ana Estela- Não, mas aqui diz que 1999 pessoas já assinaram o abaixo assinado, e o objetivo é chegar a 2.000 pessoas, entendeu?

Alex- Mas tá muito... meio suspeito...

Prof. Ana Estela- É um texto falso, mas não por isso, entendeu? É um texto que foi elaborado pela equipe da Secretária da Educação para pôr na apostila, mas não por isso.

Alex- É porque não dá pra saber se foi algo realmente tirado da internet, que foi algo real, ou foi algo só criado... Aqui oh, por causa do objetivo. (mostrando a pergunta a)

Alex tem algum clarão, mas não consegue captar, acumular, a confirmação se perde.

Alex- Então tem que saber o objetivo que ele quer nessa história aqui, no contexto desse negócio, ou de outro contexto que foi criar esse texto.

Prof. Ana Estela- Então explica isso aqui, pode explicar.

Nesse momento, vários alunos em pé e conversando.

Prof. Ana Estela- O Harry já voltou? Harry ainda está lá fora.

Depois de uns minutos ele retorna.

Mark- Isso é hora? (falando para Harry)

Alvin- Você só ta que sai hoje...

[...]

Hilary- Eu não to entendendo é que são elementos textuais.

Me sinto um pouco confusa nesse momento, porque a expressão “elementos textuais” não parece fazer muito sentido nem para os alunos, nem em relação ao texto.

Prof. Ana Estela- Elementos textuais nesse caso aí é tipo o nome, sobrenome... na verdade, eles colocam elementos textuais para complicar.

[...]

William vem até minha carteira.

William- Professor eu não tenho ideia do que colocar aqui (aponta a pergunta 2.A)

Prof. Ana Estela- *Na internet ou em outros materias, encontre e leia exemplos de outros abaixo assinados.* Na internet!

William- Posso pesquisar outros.

Prof. Ana Estela- É por exemplo, aquela carta que fizeram sobre o Bolsonaro? Do caso do Juiz? É um exemplo.

[...]

Cindy vem entregar a folha.

Cindy- Não é um texto grande, é gostoso fazer.

[...]

Trechos de diálogos

Cindy- No 2º bimestre, minha pior nota foi 7. Nesse bimestre foi 8.

Alvin- Minha pior nota foi 4 e 3.

Prof. Ana Estela- Tem vergonha não? (rindo)

Alvin- Mas depois eu recuperei, tirei 9!!

Mary ri...

Alvin- É sério, oxxi, eu fiquei com 9.

Prof. Ana Estela- Dá uma sensação ruim, não é?

Alvin- Tirei 4 em matemática.

Mary- A única vez que eu tirei foi com a professora Tania, lembro que ela marcou na prancheta, cheguei chorando em casa, meu pai...

Vários alunos começam a contar lembranças de anos passados.

Alvin- Aquela prancheta lá dava medo.

Mary e Cindy- DAVA!!

Alvin- Chegava com ela na mão, “Quem fez atividade???”

Cindy- A professora era muito chata.

Prof. Ana Estela- Agora acabou a prancheta, acabou tudo.

[...]

Brian- Quantas faltas eu não posso ter pra não repetir de ano por falta? Porque repete.

Prof. Ana Estela- Tem que ver em cada matéria, por exemplo, português, quantas aulas tem? Sei, lá, 50 aulas, aí se você tem 15 faltas você já está estourado. Agora as materias que tem 2 aulas por semanas, se você tiver 10 faltas, já está muito grave, por isso que é complicado, porque você falta um dia e tem materiais de mais ou menos aulas.

Brian (rindo) – Eu não estou entendendo mais nada, eu não to entendendo mais nada.

Prof. Ana Estela- Eu já te expliquei que ali, o professor de matemática não compensou ausência, não lançou a compensação, por isso que deu a margem mais alterada, mas independente disso você que tem que controlar as suas faltas, tem que marcar.

Brian- É que eu faltei duas semanas porque eu estava doente. Mas eu trouxe o atestado.

Prof. Ana Estela- Então, mas o atestado não tira suas faltas, o atestado apenas te dá o direito de fazer o trabalho de ausência.

Brian- É...

Prof. Ana Estela- Aí você tem que fazer esses trabalhos para o professor tirar as faltas.

Alvin- Bem que atestado podia tirar a falta.

Prof. Ana Estela- Não, não é automático.

Hilary (Olhando na secretaria digital) – Ao total de 2 meses, já tenho 97 faltas.

Brian (assustado) - 97??? De todas as matérias?

Prof. Ana Estela- Tem que reduzir, compensar ausência pra reduzir.

Richard- Mas será que eles juntam falta por matéria?

Prof. Ana Estela- É tem a somatória por matéria e o total. Entendeu?

Richard- Tá, mas o professor pra dar a recuperação de faltas?

Brian- Eu não posso mais falta!!!

Prof. Ana Estela- Não, só da sua matéria. Mas aí depois diretor faz um total e tenta controlar também.

Prof. Ana Estela- Pessoal, entreguem as folhas agora! Todos!

TRANSCRIÇÃO 14

Turma:1ºA

Texto/ suporte: Momento 2– Texto “Suicídio digital” - Marcos Rohfe

Material “Currículo em Ação” – Página 60 a 64 (Caderno do Professor- Volume 2- 3ºbimestre)

Observação: Em uma visita para fiscalização da escola a supervisora de Ensino acompanhou aulas pelas câmeras na sala da direção. Em uma desses momentos, alguns dos alunos dessa turma estavam dormindo durante a aula, o que gerou reclamação e novas exigências dos professores.

Para esta atividade, pedi que os estudantes lessem o texto sozinhos e escrevessem o que entenderam em uma folha de papel

Prof. Ana Estela **Ana Estela**-- A primeira coisa vai ser ler o texto, vou entregar um pedacinho de papel pequeno e vocês vão comentar, escrever o que entenderam ou as dúvidas, seu comentário sobre o texto, e entregar, depois entrego a outra folha. Já podem começar e eu vou entregar o papel.

[...]

Prof. Ana Estela— Vamos gente, vocês estão no lugar certo? Cadê o mapa? Não tem o mapa? Ninguém da sala tem?

Hilary diz que o só o professor Antônio tem o mapa.

Prof. Ana Estela—Voltem pro lugar porque se não vou chamar a coordenadora.

Leah - Ah professora, nós tá quieto, pelo amor de Deus (Leah está sentada ao fundo, perto da janela)

Prof. Ana Estela— E outra, não quero ninguém dormindo não. Podem acordar quem está dormindo aí. Vários alunos conversando em paralelo.

Ando pela sala entregando as folhas e perguntando se todos estavam no mapa de sala.

Prof. Ana Estela— Brian, desliga esse ventilador aqui.

Brian - Oloco professora, estou morrendo de calor.

Prof. Ana Estela—Muito calor mesmo?

Brian — É por isso que eu vim para o fundo.

Prof. Ana Estela— Onde é seu lugar?

Brian aponta para a carteira na fileira ao lado.

Prof. Ana Estela— É bom você ir para lá. Aqui e lá é a mesma coisa (os lugares são quase ao lado) O aluno ri...

Prof. Ana Estela (falando para Audrey) —Cadê sua apostila? Não tem?

Audrey- Professora, eu esqueci.

Prof. Ana Estela—Senta com a Hillary então.

Ethan- Isso daí é para que, professora?

Prof. Ana Estela—Para escrever?

Ethan - Nem prestei atenção.

Prof. Ana Estela—Cadê sua apostila Alvin?

Prof. Ana Estela (falando para Elvis) –Cadê sua apostila?

Elvis- A azul?

Prof. Ana Estela- A apostila Currículo em Ação.

Elvis—A azul?

Hillary- É azul.

Prof. Ana Estela—Vou pedir o mapa para o Antônio.

Elvis- Pro, o mapa é este daqui moço!!

Prof. Ana Estela— Se este é o lugar, então está tudo certo.

[...]

Ethan- Professora, é pra fazer estas perguntas aqui?

Prof. Ana Estela- Sim.

Conversas entre vários alunos

Algum aluno pergunta sobre a aluna Wendy que está faltando.

Peter- Até sexta-feira ela não vem.

Prof. Ana Estela—Ela está doente?

Peter – Não.

[...]

Ethan- Suicídio digital (lendo o título). O que é um suicídio digital?

Leah- Professora, o que é pra fazer mesmo?

Prof. Ana Estela-- Gente, mais uma vez, vocês vão ler o texto e escrever no papelzinho o que vocês entenderam, colocar dúvidas, comentários, coisas que vocês lembraram ao ler esse texto...

Continuo andando pela sala

Prof. Ana Estela-- Para que régua Peter?

Ethan- É a margem.

Prof. Ana Estela-- Vamos James.

Ethan- Bora Bill.

James – Bora “fi” do Bill. (referência a um meme de internet)

[...]

Prof. Ana Estela-- Vamos Ethan, começar?

Prof. Ana Estela-- Vamos Ethan, agora não é hora de dormir, vamos continuar.

[...]

Leah – Professora, é só para falar o que entendeu ou é para responder as perguntas?

Prof. Ana Estela-- Primeiro, na folhinha, vai falar o que entendeu, depois vou entregar a folha grande, aí responde às perguntas.

[...]

Alvin – Nossa, hoje em dia existe suicídio até digital.

Ethan- Ai meu Deus (rindo).

Alvin – Vou te falar viu, hoje não dá mais pra saber como lidar com o ser humano (fazendo pilheria)

Ethan – A professora está morrendo de rir por dentro.

[...]

Prof. Ana Estela-- Bom, vocês já estão acabando aí vocês vão seguir com as atividades, acha que vou passar um vídeo...

Peter— Professora, é só responder né?

Prof. Ana Estela- Sim senhor, só as respostas, vou passar entregando as folhas.

[...]

Prof. Ana Estela- Cadê o seu, Ethan?

Ethan – O meu o quê?

Prof. Ana Estela- Seu papelzinho.

Ethan - Ah não entreguei ainda não.

Prof. Ana Estela- Vamos fazer logo? Por favor?

[...]

Prof. Ana Estela- Maxwell, acabou? Vamos fazer atividade. Cadê seu papel?

Maxwell - Eu perdi meu papel, não fiz.

Prof. Ana Estela- Já fez Elvis? O papel?

Elvis- Não prof.

Prof. Ana Estela- Então leia o texto na apostila. Leia o texto e coloca no papel o que entendeu. Quer folha pra fazer a segunda atividade?

Elvis- Daí aí.

[...]

Leah- Professora!! É duas aulas?

Prof. Ana Estela- Sim.

Peter- Professora, é desconvívio que fala?

Prof. Ana Estela- Desconvívio? Como assim?

Peter- Quando uma pessoa tá presa, tá isolada.

Prof. Ana Estela- Acho que é então, fora do convívio dos outros.

[...]

Peter- Olha o nome desse cara aqui, Zug..

Prof. Ana Estela- Zygmunt Baumann (tento pronunciar o mais próximo do som original).

Peter- eu tava vendo Mark Zuckerberg

Prof. Ana Estela- Eu vou passar um vídeo explicando quem foi ele.

Alvin – Tem um cara que chama Mark Zuckerberg

Peter- É o criador do Facebook...

[...]

Prof. Ana Estela (falando para Leah) - Acabou? O papelzinho?

Leah- Não, tava fazendo esse.

Prof. Ana Estela - Era pra fazer primeiro o papel, mas que coisa...

Leah- Ah professoraaaaaaaa. É que esse aqui é grande professora.

Prof. Ana Estela - Mas porque você não quer fazer?

Leah- Não sei, porque eu não quero ler.

Prof. Ana Estela - Está copiando da internet também?

Leah (rindo)- Não!!!

Prof. Ana Estela - Sim!!!

Leah- E professora, claro que não!!

Prof. Ana Estela - Eu acabei de ver.

Leah – Esse daqui é o negócio para ajudar.

Prof. Ana Estela - Ajudar o quê?

Leah- A responder direito.

Prof. Ana Estela - Ah, sério? Aí você vai copiar da internet, confiar em uma coisa que está na internet?

Leah- Não professora, não é copiar da internet.

Prof. Ana Estela - É o que então?

Leah- É só... assim, um pouco das palavras daqui um pouco das minhas palavras.

Prof. Ana Estela - Faça primeiro o papelzinho escrevendo o que você entendeu!

Leah- Tá bom.

[...]

Willian- Ah otimismo e pessi... esse negócio aqui.

Prof. Ana Estela- Otimismo e pessimismo?

Willian- É.

Prof. Ana Estela- Otimista é aquele que sempre acredita, ele está sempre muito confiante na vida. E o pessimista é o contrário, está sempre negativo. Não acredita, não confia, é desanimado. Entendeu?

[...]

Ethan- Professora, deixa eu ir lá no banheiro?

Prof. Ana Estela- Pode ir, mas Ethan, não é pra demorar.

Alvin- Não é o Willian? Ele acabou de sair.

Ethan- Ah pelo amor de Deus. Da uma raiva desse povo.

Prof. Ana Estela- Ué. Todo mundo tem direito de sair, você não é o rei da escola.

Passados alguns minutos...

Prof. Ana Estela- Vai Ethan, ao banheiro!

Prof. Ana Estela- Quem estiver com dúvida da atividade da apostila me chama na carteira.

Alvin- Hoje é dia 14 de setembro. Professora, mais três meses e nós chega no final do ano né?

Prof. Ana Estela- É!! Caminhamos para lá.

Mary (rindo)- Ai meu Deus.

Alvin- Nossa, não vejo a hora de chegar natal, comer um churrasquinho.

Prof. Ana Estela- Você só come churrasco no Natal e Ano novo?

Hilary- Professora, meu sobrinho nasce mês que vem!

Prof. Ana Estela- Como vai chamar?

Hilary- José Pedro.

Alvin- Uma picanhona lá, rapaz...

Risadas

Eles seguem falando sobre comida.

Prof. Ana Estela- Gente!! Vamos continuar!!!

[...]

Prof. Ana Estela- Vamos começar? Elvis e Harry, vamos pro lugar?

Elvis- Senhora tem régua?

Prof. Ana Estela- Não tenho.

Prof. Ana Estela (falando para Mark) - Vamos começar, pegar sua folha?

Mark- Eu não sei esse negócio de ligação.

Prof. Ana Estela- Você não sabe o quê?

Mark- Esse negócio de misturar texto aí...

Prof. Ana Estela- Como assim misturar texto?

Mark- Aqui ó, se há conexão ...

Prof. Ana Estela- Ah sim, esse é o primeiro (mostro as imagens na apostila)

Mark- É o da imagem, não é?

Prof. Ana Estela- Esse aqui, está falando de tecnologia...

Mark- É o primeiro.

Prof. Ana Estela- E esse aqui é sobre suicídio digital, também falando sobre redes sociais...

Mark- Eu posso colocar, por exemplo, que o texto 1 fala assim sobre a tecnologia e o texto 2 fala sobre algumas consequências dela?

Prof. Ana Estela- É isso, não é tão difícil.

40 minutos depois do início da aula, os alunos Ethan, Brian, Richard, Mark, Elvis, Alvin, Harry, ainda não tinham começado as atividades escritas.

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos tentar terminar hoje, até 9h15.

James- É pra copiar professora?

Prof. Ana Estela- Só responder...

40 minutos depois do início da aula, os alunos Ethan, Brian, Richard, Mark, Elvis, Alvin, ainda não tinham começado as atividades escritas. Mesmo assim, continuam conversando:

Alvin- Professora, você conhece o Eric Juan?

Prof. Ana Estela- Sei...

Alvin- Ele participou do negócio da Poliana. Você viu?

Mary- QUE???

Prof. Ana Estela- Eu não vi.

Alvin- Ele participou, sabe aquelas pessoas que fica no fundo cantando.

Prof. Ana Estela- Figurante?

Alvin- Ele participou daquilo lá.

Mary- Mentira!!!!!! O Eric?

Alvin- Você não viu não????? Ele estava lá no SBT.

Prof. Ana Estela- Que ele vai no SBT eu sei, mas você tem aí o vídeo?

Alvin- Não! Eu ouvi falar.

[...]

Alvin- Uma vez eu apareci na Record!

Mary- Eu já apareci no jornal de Quintana, com o Fernando Itapuã.

Ethan- Jornal de Quintana!!!!

Cindy- Uma vez estava filmando eu passei na frente.

Mary- Eu to assim com o uniforme e ele está assim (demonstrando a cena)

Risadas

Prof. Ana Estela- Pessoal!! Vamos tentar terminar a atividade... depois vocês ficam só copiando da internet pra acabar logo.

Ethan- Quem é o próximo aniversário de alguém aqui da sala? É seu Peter?

Peter- Acho que é do Alvin.

Mary- Hoje é da Madelyn.

Ethan- Da Madelyn?

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos começar? Vocês vão enrolando a aula inteira...

Caminho até o meio da sala onde alguns garotos estão em pé.

Prof. Ana Estela- (falando para Harry) – Você quer outra folha?

Harry- Eu perdi ué.

Prof. Ana Estela- Eu pego para você.

Mark- Aqui Harry (entrega uma folha na mão dele)

Ethan- Ow quem é que está escutando esse forró aí parça?

James- Eu!!

Prof. Ana Estela- Não começa de novo com essa conversa paralela.

Ethan- Professora, é só um forrozinho.

Prof. Ana Estela- Abaixa esse som...

Ethan (falando baixinho) - Nossa, não dá pra entender nada disso aqui.

Cindy- Na cinco, eu vou colocar as vantagens e desvantagens.

Prof. Ana Estela (lendo o exercício com a aluna) - *Você acredita que existem mais vantagens ou desvantagens?* Isso, discute...

[...]

Ethan- Meu pai tem costume de deixar o rádio a noite inteira ligado na beira da cama, me dá um estresse.

Prof. Ana Estela - Seu irmão já nasceu?

Ethan- Sexta feira.

Prof. Ana Estela – É bonitinho?

Ethan- Lógico professora, puxou pra mim.

Risadas

James- Ter irmão deve ser muito ruim

Ethan- Eu vou dar um pra você. Voou adotar um pra vc. Fala pra sua mãe adotar.

Alvin- Mas é verdade, todos os irmãos do Ethan são mais legais do que ele.

E seguiu-se uma digressão... todos os alunos falando sobre ter irmãos.

[...]

Hilary- Ow professora, eu não entendi a C da questão 7.

Vou até a carteira da aluna.

Prof. Ana Estela- É pra você falar...

Nesse momento vários alunos começam a conversar alto.

Prof. Ana Estela- Pessoal, eu estou pedindo por favor para vocês pararem com essa conversa paralela hein.

Prof. Ana Estela- Está falando para você refletir, fazer uma crítica ao ato de compartilhar. Então alguém faz um post e você compartilha certo? Mas isso está se distorcendo do objetivo real. Você concorda com essa afirmação? Por que compartilhar está virando sinônimo de estar presente? Então quer dizer assim que a pessoa compartilha uma coisa que você postou, como se isso fosse aproximar você e ela, o tanto de compartilhamento que eu tenho significa que eu tenho muitos amigos, que todos estão comigo, mas não é assim...

Cindy- Professora, o que é utópico?

Prof. Ana Estela- Utópico é perfeito! Tudo que é perfeito, o mundo perfeito, uma sociedade perfeita. É um conceito filosófico.

[...]

Comentários sobre o texto “Suicídio digital”, escritos na filipeta de papel.

“muitas pessoas discorre sobre a solidão que sente, está cercado de pessoas em suas redes compartilhar virou sinônimo realidade” (Elvis)

“eu entendi ao ler esse texto que, as pessoas não se comunica mais como antes, fazem fake news para atrair pessoas, usam a internet para fazer homofobias, xingamentos racistas e muitas brigas, muitas pessoas só ficam nesse mundo digital, causando o efeito “suicídio digital”. (Leah)

“entendi que a “digitalização” “mata “as pessoas de pouco em pouco tornando-as mais sensíveis, sozinhas, loucas etc.” (Brian)

“eu entendi que o texto fala sobre como o dispositivo está envolvido no dia a dia de uma pessoa até nas tarefas mais simples e que isso pode deixar as pessoas emocionalmente afetadas” (John)

“Que as pessoas hoje em dia, estão se destruindo por meio da internet, as pessoas acabam às vezes se estressando e isso causa alguns problemas na própria pessoa, as vezes as pessoas acabam não percebendo que as tecnologias fazem mal pra elas e algumas as pessoas realmente acabam se “suicídio digital”. (Ethan)

“o que o texto tenta dizer é que o mundo digital está virando um meio de comunicação muito mais avançada, onde pessoas ficam 24 horas no celular, e que hoje em dia é um pouco mais difícil e de achar pessoas que se comunica cara a cara. O suicídio digital é um meio das pessoas sumir das redes sociais, e serem elas mesmas” (Cindy)

“simulacro, meticulosamente, tragados” (Richard)

“eu entendi que mesmo que essas pessoas que têm vontade de se matar, não gosta de ficar em público e sempre sozinha e tem muitas pessoas com frases racistas como: homofóbicas e fake news”. (Alvin)

“Hoje em dia precisamos do celular e acaba que não ficamos sem ele, nas redes sociais tem pessoas do bem que postam suas conquistas, dia a dia, etc. como tem pessoas que têm perfil fake e fica mandando mensagens negativas, homofóbicas e racistas. Tem haters também, que só querem ver o mal das pessoas. nisso a pessoa pode não se sentir bem, ou já ter alguma autoestima baixa e se sentir uma pessoa extremamente feia, ou sem potencial nenhum e acabar se suicidando, entrando em depressão, ou apagando o seu próprio brilho.” (Mary)

“bom, eu acho que as pessoas tentam usar as redes sociais para esquecer o mundo real entrando no mundo digital, mas muitas vezes acaba não dando certo por ter julgamentos e preconceito na internet e até piores que o mundo real, então eles acabam não aguentando excluindo as redes e sumindo do mundo virtual.” (Hilary)

“no texto diz que o celular é usado em quase todas as atividades do nosso dia a dia, e também diz que, não importa quantos seguidores você tenha, você vai continuar sendo uma pessoa solitária por dentro. no texto, diz também que as redes sociais é um lugar muito utilizado para postar discursos de ódio, e também é postado muita fake news” (Mark)

“Na minha opinião o texto quis mostrar sobre a visão ruim do mundo digital que todos usam o celular para fazer coisas fáceis, também coisas difíceis. Também usando o celular as pessoas só têm amigos virtuais e não amigos presentes reais assim tem grande risco de ter depressão. essa geração está perdida no mundo digital.” (Peter)

“entendi que a tecnologia acaba nos apagando do mundo real e criando uma nova identidade no mundo virtual. se expor e compartilhar nossa vida pessoal nas redes sociais pode ser perigoso, isso acaba com a nossa privacidade. acredito que existe um certo limite para tudo, como consumir a tecnologia e as redes sociais. por isso não compartilho a minha vida nas redes sociais, conheço esse limite.” (Willian)

“No meu entendimento, esse texto começa falando de coisas cotidianas que utilizamos o celular, e depois que isso vicia as vezes pra sair é necessário cometer o “suicídio digital”, ontem terá consequências, mas

também pode ser uma boa saída para uma vida mais saudável e mais convivência física com os amigos e familiares” (Justin)

“bom eu acho que as pessoas tentam suas redes sociais para esquecer o mundo real entrando no mundo digital, mas muitas vezes acaba não dando certo por ter julgamento e preconceito na internet, e até piores que o do mundo real, então eles não aguentam e excluem as redes sociais sumindo do mundo digital.” (Audrey)

TRANSCRIÇÃO 15

Turma: 1º A

Texto/ suporte: MOMENTO 6 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS - Leitura compartilhada dos textos "Capítulo 10 - Romance “Frankenstein ou Prometeu Moderno” de Mary Shelley
Material “Currículo em Ação” – Página 71 a 76 (Volume 2- 3ºbimestre)

Continuação

Prof. Ana Estela- Vamos lá então? Onde foi mesmo que paramos Maria?

Hilary-- “Ele facilmente escapou...”

Prof. Ana Estela- Então, recapitulando o diálogo entre o médico e o monstro, Frankenstein e sua criatura...

Professora começa ler em voz alta:

“Minha raiva era sem limites. Eu saltei sobre ele, impelido por todos os sentimentos que podem armar um ser contra a existência de outro. Ele facilmente me escapou e disse: – Fique calmo! Eu imploro que você me ouça antes de dar vazão ao seu ódio à minha devotada cabeça. Eu não sofri o suficiente, para que você procure aumentar minha miséria? A vida, embora possa ser apenas um acúmulo de angústia, é querida para mim, e vou defendê-la. Lembre-se, você me fez mais poderoso do que você mesmo; minha altura é superior à sua, minhas articulações mais flexíveis. Mas eu não serei tentado a me colocar em oposição a você. Eu sou sua criatura, e eu serei ainda suave e dócil ao meu natural senhor e rei, se você também desempenhar a sua parte, a qual você me deve. Oh, Frankenstein, não seja justo com todos os outros e a mim atropele, a quem sua justiça, e até mesmo sua clemência e afeição, são mais devidas. Lembre-se de que sou sua criatura. Eu deveria ser seu Adão, mas eu sou antes o anjo caído, a quem você priva de alegria por nenhuma má ação. Em todos os lugares eu vejo felicidade, da qual, sozinho, estou irrevogavelmente excluído. Eu fui benevolente e bom; a miséria fez de mim um demônio. Me faz feliz e eu serei novamente virtuoso.”

Prof. Ana Estela- O que vocês acharam dessa parte?

Elvis esboça um barulho de sonolência.

Alguém começa a tossir no fundo da sala.

Prof. Ana Estela- Quais são as duas referências bíblicas aí?

Hilary- O Adão!

Cindy-- E o anjo caído.

Prof. Ana Estela- Quem é o anjo caído?

Cindy- Lúcifer

Prof. Ana Estela- Lúcifer...

Cindy- O primeiro homem.

Hilary- Eu ia falar “o marido da Eva”.

Prof. Ana Estela- Na verdade, Adão significa o primeiro homem, não é?

Prof. Ana Estela- E o que significa ele dizer que ele deveria ser o Adão, mas ele é o anjo caído?

Cindy-- Se ele não ficou no céu é porque ele não prestava.

Risadas.

Hilary-- Mas o Adão... não pecou igual a Eva, não é?

Prof. Ana Estela- Os dois pecaram.

Hilary-- Por que a Eva comeu a maçã né?

Prof. Ana Estela- E ele também.

Hilary- Mas aí, no caso, as duas referências seriam a Eva e o Adão?

Prof. Ana Estela- Não, ela coloca duas referências. Uma: Adão “eu deveria ser o seu Adão”. Por que, qual é a referência entre Deus e a criação de Adão?

Harry-- Criador e criatura.

Prof. Ana Estela- Quem criou Adão?

Harry-- Deus.

Prof. Ana Estela- Relação de criador e criatura. Deus criou o filho, Adão...do barro, então ele está falando dele, porque o Frankenstein o criou, não é?

Harry-- Ah, mas ele diz “eu sou antes, o anjo caído”, antes...

Prof. Ana Estela- Criou antes, quer dizer, eu deveria ser Adão, seu Adão, a criatura que você criou...

Hilary -- Mas ele é o filho odiado.

Prof. Ana Estela- Mas eu sou o anjo caído. E quem é o anjo caído?

Harry, Hilary, Cindy-- O demônio.

Harry-- Não que ele queira ser o anjo caído.

Prof. Ana Estela- É porque na verdade, aqui, nós temos que ver que já está no capítulo 10, o que aconteceu até antes não está aqui na apostila, quais foram as sequências que geraram ele chegar até esse ponto que ele fala que é o demônio e que ele é o anjo caído, que ele se enxerga como coisa ruim.

Elvis-- Professora, estou morrendo de dor, quando está doendo aqui é como?

Prof. Ana Estela- Ahh não sei, tem de ir ao médico... vai lá fora...

Elvis-- Não para de doer.

Prof. Ana Estela- Então você tem de ir ao médico.

Elvis-- Será que é infarto professora?

Alvin-- Ahhh meu Deus (ironizando o colega)

Ethan-- É porque você vai morrer...

Prof. Ana Estela- Continuando seguindo a mesma regra, se quiser falar levanta a mão.

Alguém liga uma música no celular ao fundo.

Prof. Ana Estela- (lendo em voz alta) – *Vá embora, eu não vou ouvi-lo, não pode haver comunidade entre você e eu, nós somos inimigos, vá embora, ou vamos testar nossa força em uma luta na qual um deve cair...*

Cindy, Madelyn, William, Justin conversam no canto direito da sala

Prof. Ana Estela- Pessoal...

Prof. Ana Estela- *Como posso comovê-lo, nenhuma súplica fará com que você olhe favoravelmente para sua criatura que implora a sua bondade e compaixão? Acredite em mim Frankenstein, eu estava benevolente, minha alma brilhava...*

Conversas continuam na lateral direita

Prof. Ana Estela- Oh gente... por favor!!!

Peter-- O Elvis, para de falar de dor.

Prof. Ana Estela- Por favor, está doendo, vá lá fora, liga para ir embora, para ir ao médico, não dá pra ficar assim...

Hilary (apontando para onde parou a leitura um pouco impaciente) - *Minha alma brilhava com amor e humanidade.*

Prof. Ana Estela- *Acredite em mim, Frankenstein, eu estava benevolente; minha alma brilhava com amor e humanidade; mas não estou sozinho, miseravelmente sozinho? Você, meu criador, me abomina; que esperança posso obter de seus semelhantes, que não me devem nada? Eles me rejeitam e me odeiam...Estes céus desolados eu saúdo, pois eles são mais gentis comigo do que seus companheiros. Se a multidão da humanidade sabia da minha existência, eles fariam como você, e se armariam para minha destruição. Não devo então odiar aqueles que me abominam? Não vou manter nenhum acordo com os meus inimigos. Eu sou miserável e eles compartilharão minha miséria. No entanto, está em seu poder me recompensar e livrá-los de um mal que só resta tão bem para você, que não só você e sua família, mas milhares de outros, serão engolidos nos redemoinhos de sua raiva.*

Prof. Ana Estela- O que vocês entenderam dessa parte aqui?

Silêncio.

Prof. Ana Estela- Que outros textos vocês lembram quando a gente lê essa parte?

Silêncio.

Harry-- Qualquer uma professora?

Prof. Ana Estela- Qualquer um...

Prof. Ana Estela- Como o monstro devia se sentir, fiquei pensando nisso...

Hilary-- Ele deve se sentir bem desorientado.

Prof. Ana Estela- É que a gente não tem a situação que veio antes, a situação que gerou ele estar falando essas palavras, mas imagina você ser um monstro.

Alex-- Se o próprio criador dele não queria ele.

Hilary-- Eu me sentiria triste se meu criador...

Harry -- Sentiria rejeitado professora e eu não gosto de me sentir rejeitado.

Prof. Ana Estela- Ninguém gosta...

Prof. Ana Estela (retoma a leitura) - *“Deixe sua compaixão ser movida, e não me desdenhe. Ouça minha história; quando você escutá-la, abandone-me ou tenha pena de mim, como você julgará que eu mereço. [...] Os culpados são permitidos, por leis humanas, sangrentas como são, para falar em sua própria defesa antes de serem condenados. Me escute, Frankenstein. Você me acusa de assassinato, e satisfatoriamente iria destruir a sua própria criatura. Oh, louvada seja a justiça eterna do homem! Ainda eu lhe pergunto para não me poupar; me escute, e então, se puder, e se quiser, destrua o trabalho de suas mãos.*

Prof. Ana Estela- Se vocês quiserem podem falar, tá?

Prof. Ana Estela- *Por que você chama a minha lembrança,’ eu repliquei, ‘circunstâncias das quais estremeço ao refletir, que fui o autor de sua miserável origem? Maldito seja o dia, monstro abominável, no qual você viu a luz pela primeira vez! Malditas (embora eu me amaldiçoe) sejam as mãos que o formaram! Você me fez um miserável além da expressão. Não me deixou nenhum poder para considerar se apenas lhe devo ou não. Vá embora! Liberte-me da visão de sua forma detestada.’*

Prof. Ana Estela- Querem falar?

Harry - Professora, por que tanta raiva dele?

Prof. Ana Estela- Então, é porque a gente não sabe o que veio antes no livro.

Prof. Ana Estela- *‘Assim eu te libero, meu criador,’ disse ele, e colocou suas odiosas mãos diante dos meus olhos, que afastei com violência; ‘assim, tiro de você uma visão que você abomina. Ainda assim você pode me ouvir e me conceder sua compaixão. Pelas virtudes que uma vez possuí, exijo isso de você. Ouça meu conto; é longo e estranho, e a temperatura deste lugar não condiz com as suas sensações; venha para a cabana na montanha.*

Prof. Ana Estela- O que vocês acham que vai acontecer? ele vai ou não vai? O monstro chama ele pra ir contar a história né, em uma cabana, porque não verdade eles estão no meio do gelo, da tempestade, mas e aí? o que vocês acham que vai acontecer?

Ethan -- Humm ele vai (e se espreguiça)

Prof. Ana Estela- E o que vai acontecer lá?

Peter – Vai matar ele, ou ele vai ser desconfigurado.

Prof. Ana Estela- Como assim desconfigurado?

Peter -- Tirar as partes dele.

Mark - Nossa, você fala cada coisa mano, desconfigurado.

Alvin- Você fala difícil hein mano, desconfigurado.

Prof. Ana Estela- *Ao dizer isso, ele liderou o caminho através do gelo; eu o segui. Meu coração estava cheio, e eu não respondi a ele, mas como eu procedi, pesei os vários argumentos que ele tinha usado e estava determinado a pelo menos ouvir sua história. Fui em parte instigado pela curiosidade e a compaixão confirmou minha resolução. [...] Pela primeira vez, também, eu senti quais eram os deveres de um criador para com sua criatura, e que eu deveria torná-lo feliz, antes de reclamar de sua maldade. Esses motivos me incentivaram a cumprir sua demanda. Cruzamos o gelo, portanto, e subimos na rocha oposta.*

O ar estava frio, e a chuva começou a cair novamente; entramos na cabana, a criatura com ar de exultação, eu com o coração pesado e espíritos deprimidos. Mas consenti em ouvir, me sentei perto do fogo que meu odioso companheiro tinha acendido, ele então, começou a sua história..."

Prof. Ana Estela- E agora?

Silêncio, só o barulho externo a sala de aula...

Prof. Ana Estela- Não lembraram ou pensaram em nada? O que vocês entenderam?

Prof. Ana Estela- Essa parte aqui que a gente leu foi escrita com tradução livre para língua portuguesa, é uma adaptação do Frankenstein ou Prometeu moderno, de Mary Shelley, e foi elaborado por Leandro Henrique Mendes e Mary Jacomini da Silva, porque na verdade o texto original é em inglês.

Prof. Ana Estela- Aqui é o texto 4, que na verdade é uma explicação sobre o livro, depois vou passar mais um vídeo pra ajudar,

Prof. Ana Estela- Depois vou passar mais um vídeo pra confirmar. *Há uma diferença entre usar uma máquina para restaurar a vida. E criar algo que nunca deveria ter existido, Frankenstein.* Escrito por Mary Shelley?

Prof. Ana Estela- Você acha dessa frase?

Hilary- Que ele se arrependeu de criar um monstro...

[...]

Prof. Ana Estela- Gente, vocês não estão prestando atenção na aula, podem desfazer essas duplas aí presentes?

Cindy- Eu né?

Prof. Ana Estela- É participação.

Prof. Ana Estela- Tá só de conversinha e risada aí. É sério.

Prof. Ana Estela- *A história da gênese de Frankenstein é já tão famosa e conhecida quando o seu monstro. Aqui vêm os dados biográficos, certo? Há 16/06/1816, então, faz 200 anos. Encontravam-se retiros na Vila de Diodat, perto de Genebra, o devido a uma violenta tempestade estival. Quem estava lá naquela casa?*

Prof. Ana Estela- Não é, Alex e Elvis?

Elvis- Mary Shelley...

Prof. Ana Estela- Elvis, guarda o jogo por favor?

Elvis- Vou guardar.

Prof. Ana Estela- Não está guardado.

Elvis- Só um minuto que vou guardar.

Prof. Ana Estela- Quem estava nesse lugar? Mary Shelley, Percy Be Shelley, Clar Clermont, Lorde Byron e o médico dele, Polidori.

Entra coordenadora para fazer a chamada do dia.

Prof. Ana Estela- Gente, a chamada.

Coordenadora- Você já fez?

Prof. Ana Estela- Prof.- Ainda não.

Coordenadora- Posso fazer pelo número ou tem que ser pelo nome?

Harry- Pode ser número!

Coordenadora (começa a chamar por nomes)Pessoal, a ideia da chamada quando a gente conta as pessoas, é porque a gente está atras de alguns fugitivos, tem aluno que pensa que compensação de ausência é um direito, mas tem aluno que não tem motivo, então assim, eu entro numa sala e eles dizem que estão doentes, mas quinze dias? Já morreu. A gente precisa começar a correr atrás, e sexta-feira principalmente, nós começamos com umas ações com os 3º e os 9º anos, que são os simulados dos Saresp. E agora começa a ser resgatado, eu escute família assim, ah Alessandra, é justo? O moleque faltou o ano inteiro depois vem no quarto. É erro dele, não é justo, mas não é justo com ele mesmo, não tem nada a ver com a sua vida, se eu venho todo dia, bonitinho e faço tudo, o que que tem a ver se o Alvin não vem nunca? O Alvin que se vire, a vida dele, eu cuido da minha vida e não da vida do vizinho, então a gente precisa, vai passar sem saber, o governo quer que passa, quanto menos estudo mais fácil para votar em qualquer um. Só que a gente vai tentando convencem vocês a estudar. Não se preocupem com essas coisas sabe.

Alex levanta a mão.

Prof. Ana Estela- Você quer falar Alex?

Alex para a coordenadora- Mas como vocês vão resgatar esses alunos?

Coordenadora- Como que a gente vai resgatar? A gente manda para o conselho tutelar todos esses nomes, liga para todas essas mães, e aí explica que a gente tem como ofertar a compensação de ausência, mas que preferencialmente ele tem que vir a escola.

Alex - É garantido que eles vão vir a escola?

Coordenadora- Nunca é, tem aluno que vai dar evasão. Dar evasão é quando ele abandona a escola, a gente tem alguns alunos que dá “Não comparecimento” e aí ele perde a vaga esse ano, e aí tem o caso de alunos doentes, só que assim, alguns tem atestado médico, como por exemplo alunas gestantes, um aluno com problema de depressão que o psicólogo atesta por 30, 60 ou 90 dias que não pode vir pra escola, e ai ele tem que fazer trabalho domiciliar, alguns casos são direitos, você pode fazer em casa, mas normalmente a pessoa espirra hoje e falta uma semana, ai que está o problema, quando era pandemia, a gente orientava vocês a não virem doente, porque a gente não tinha como diagnosticar se estava com covid ou não, só que agora que já melhorou tudo, o povo insiste que ainda está doente, então doença é um direito, só que quando vou pesquisar os atestados, o cara trouxe atestado de um dia, e faltou 20

Alex - Mas vocês não vão desistir deles.

Coordenadora- depende, a gente está correndo atrás, mas oh, nós já estamos aí nos 40 do segundo tempo, já estamos aí no final de outubro, tem um novembro que é pauleira de coisa pra fazer, depois a gente começa pensar no fechamento em dezembro, então se o cara, continuar faltando nesse nível, como que eu vou recuperar? Então assim, direito vocês têm, mas tem aluno que nem assim não vem atras.

Elvis- Igual eu, está faltando muito né, essa semana aí eu já melhorei

Risadas

Prof. Ana Estela- Aí o exemplo da escola.

Coordenadora- deu uma emoçãozinha agora. Mas não falta não tá Mateus, depois de um trabalho para nós, que você nem sabe. Tem mãe que nem atende a gente, quando vê nosso telefone já ignora.

Coordenadora sai

Prof. Ana Estela- continuando

Minuto 22

TRANSCRIÇÃO 16

Turma: 1º A

Texto/ Suporte- “O homem das águas” Trecho do livro “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne-
Material “Currículo em ação” – 4º bimestre

Começo ligando a televisão.

Prof. Ana Estela- Pronto? Pessoal que está ali, se quiser sentar mais pra cá pra ficar mais perto (da tela). Todos com a apostila?

Prof. Ana Estela- Vou explicar essa atividade aí, essa parte está começando o quarto bimestre, que já era pra gente ter começado faz tempo. Mas o quarto bimestre já está acabando e nós estamos começando agora. Tanto que ontem o pessoal (Justin e Cindy) estavam reclamando que são muitas questões, eu concordo, porque 15, 20 questões em cada texto.

Prof. Ana Estela- Vou entregar a tira de papel pra vocês escreverem as suas impressões, suas interpretações do texto, o que este texto está dizendo? As partes interessantes, se gostaram ou não. A gente vai começar com o “O homem das águas”, antes vou só explicar aqui, então Literatura de ficção e os textos de divulgação científica, e aí eles explicam os textos que vai ter nesse bimestre... então seria “Vinte mil léguas submarinas” do Júlio Verne e o trecho do livro “1984” do George Orwell, esses dois textos, segundo a apostila, vão falar de discursos científicos e tecnológicos, misturando aí com a linguagem literária.

Prof. Ana Estela- “O homem das águas”, a gente vai começar. Vocês gostam de textos de ficção científica?

Hilary- É quando não é real.

Vários alunos começam a discutir entre si esse tipo de texto. Começo a entregar as filipetas de papel.

Mark- É pra escrever o que entendeu né?

Prof. Ana Estela- É. O que gostou, o que não gostou...

James- Sua folha.

Prof. Ana Estela- Ethan, sua folha, por favor acorda.

Ethan (resmungando) – Eu não estou dormindo não.

Prof. Ana Estela- Então vamos tirar essa blusa da cabeça, por favor!

[...]

Prof. Ana Estela- Vamos lá? Pelo título, “O homem das águas”, o que vocês acham que esse texto vai falar?

Cindy- Homem das águas?

Prof. Ana Estela (falando para James que estava conversando) - James, participa da aula também.

Prof. Ana Estela- Os demais, peço que falem alto porque eu não consigo ouvir. Vocês têm o hábito de assistir filmes de ficção científica?

Richard- Não!

Hilary- Sim.

Cindy- Sim.

Prof. Ana Estela- Algum filme de ficção científica que vocês lembram?

Peter- Matrix.

Prof. Ana Estela- Nossa, Matrix fez muito sucesso no meu tempo.

Brian- Todos da Marvel.

Wendy- Tem segunda temporada.

Prof. Ana Estela- Quando eu era criança.

Wendy- No meu tempo... meu deus do céu professora, Matrix, misericórdia. Ficava acordada até tarde pra assistir Matrix.

Hilary- Professora, eu nunca assisti também.

Prof. Ana Estela- Nunca assistiu Matrix? É legal. Ele já tem uns 20 anos o filme, e na época não é como é hoje que a gente assistia pela internet, tinha que comprar o filme.

Hilary- Ow Professora, *Avatar*. Só que o *Avatar* seria uma ficção científica anime, não é?

Brian- A Marvel inteira.

Peter- A Marvel inteira.

Mark- A DC inteira.

Brian- A DC também.

Alvin- Velozes e furiosos.

Prof. Ana Estela- Ah, *Velozes e furiosos* não é ficção científica.

Peter- Não mesmo, se é louco? Só se for a *Invenção no espaço*, *Homem aranha*.

Prof. Ana Estela- Vamos lá? Vou fazendo a leitura com vocês, pronto? E acompanhem a leitura do texto na folha, não fiquem só ouvindo, porque depois não entende. Vai acompanhando na folha na página 108. O homem das águas, é um trecho de um livro tá?

Prof. Ana Estela- *O ano de 1866 foi assinalado por um acontecimento estranho. Havia já algum tempo que vários navios vinham encontrando nos mares “uma coisa enorme”, um objeto comprido, em forma de fuso, às vezes rodeado por uma espécie de fosforescência, muito mais corpulento e rápido do que uma baleia. [...]*

Alex- Professora!

Prof. Ana Estela- Oi.

Alex- O que é “em forma de fuso”?

Prof. Ana Estela – Fuso? É uma coisa...

Cindy- É um peixe do mar.

Prof. Ana Estela - Não dava pra visualizar muito, não dava pra prever. E fosforescente é brilhante, tem luzes.

Prof. Ana Estela - *Na época em que esses acontecimentos ocorreram, regressava eu de uma expedição científica nas inóspitas terras do Nebraska, nos Estados Unidos. À minha chegada, várias pessoas deram-me a honra de me consultar sobre o fenômeno, em vista de uma obra que eu publicara na França, intitulada “Os Mistérios dos Grandes Fundos Submarinos”.*

Prof. Ana Estela - Por que que vocês acham que essa pessoa foi consultada sobre esse assunto? O que essa pessoa pode ser?

Wendy- Pesquisador?

Peter- Mergulhador?

Dayse- Jornalista!!

Richard- Não é mergulhador isso.

Richard- Engenheiro Naval.

Prof. Ana Estela - Engenheiro naval Richard?

Richard- Não, não professora, ela tá perguntando ali, pode ser aqueles caras que constrói navio, eu falei engenheiro naval só que...

Brian (rindo)- Marinheiro da marinha....

Mark- Patrulheiro da marinha...

Cindy- Biólogo da marinha?

Prof. Ana Estela - Vamos lá, daqui a pouco a gente vai conseguir entender o que ele é.

Prof. Ana Estela - *O acontecimento passara a preocupar várias camadas da população americana, e os Estados Unidos foram o primeiro país a adotar medidas enérgicas, em nível de governo, para esclarecer o mistério. A fragata “Abraham Lincoln”, moderna e muito rápida, recebeu ordens para se fazer ao mar o mais depressa possível, com esse objetivo. [...] Três horas antes da “Abraham Lincoln” deixar o cais do Brooklyn, recebi uma carta do Secretário da Marinha J.B. Hobson, que em nome de seu governo, convidava-me para representar a França participando daquela expedição. [...]*

Prof. Ana Estela - Então, primeira coisa, quem é Abraham Lincoln? Quem foi Abraham Lincoln?

Hilary- Professora eu não sei não, mas eu sei, eu sei.

Alvin- Foi o primeiro mergulhador.

Hilary- Eu sei quem ele é, mas eu não lembro.

Richard (fala em tom de voz baixa) - Presidente dos Estados Unidos.

Prof. Ana Estela - Mas e ali? O que é ali? A fragata Abraham Lincoln?

Peter- Mergulhador?

Brian- É um pequeno barco...

Prof. Ana Estela - É o que Brian?

Brian- O que é uma fragata?

Prof. Ana Estela - É um tipo de barco. O Alex falou, é um navio. Então eles deram um nome pra esse barco, pra essa fragata, de Abraham Lincoln, então ali não é o presidente dos estados unidos. É só uma homenagem pra ele.

Prof. Ana Estela - O que significa gente... “que a fragata recebeu ordens para se fazer ao mar, o mais depressa possível”, o que isso significa? Se fazer ao mar?

Ethan- Se fazer?

Brian- Se jogar no mar?

Richard- Estar pronto para navegar?

Brian- Jogar no mar.

Hilary- Voltar...

Prof. Ana Estela - Voltar pro mar?

Hilary- Voltar pro mar aberto.

Prof. Ana Estela - Ou seja, a ordem foi para que a fragata estivesse pronta para partir o mais depressa possível. E outra coisa, essa pessoa, “que em nome do seu governo, convidava-me pra representar a França participando daquela expedição”, que informação nós temos sobre essa pessoa aí, qual era a nacionalidade dessa pessoa?

Richard- Francesa.

Prof. Ana Estela - Por quê?

Peter- Por causa que colocaram o nome do navio daquele cara lá.

Richard- Mas o cara é dos Estados Unidos né...

(11h51)

Comentários do texto por escrito

“pelo que eu entendi, eles estavam navegando a mais ou menos 3 meses e meio atrás de pesquisa sobre um monstro que estava no mar, quando encontraram ficaram com medo do narval, eles caíram no mar porque entrou água” (Mary)

“fala de um acontecimento estranho que ocorreu com a marinha J.B. Hobson, Que durante sua viagem encontrou um monstro aquático. Por conta do seu navio ter batido no Submarino, o comandante. Ferragut. Caiu no mar e ele nota que o animal, o monstro. O fenômeno, que tinha intrigado todo mundo, era, na verdade, um Submarino. (Cindy)

“Eu entendi que o professor tem um criado que ele leva para todos. Os cantos que eles estavam na água, em um “barco” que passou um Submarino que bateu no “barco”, entrou água e o professor caiu na água, mas seu criado pulou para o salvar. Nessa história, há um monstro com sua pele de placa de aço. (Peter)

entender que no começo houve pessoas falando que tinha um monstro na água e eles foram averiguar um pouco mais de 3 meses, descobriram que na verdade isso tudo não passava de um Submarino em forma de peixe.” (Justin)

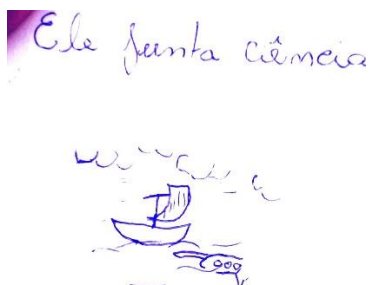
trecho inicial da história conta Sobre Marinheiro, que por algum motivo acham que tem monstros no mar e em algum momento marinheiro se afoga, então seu criado/escravo lhe salva, que na minha opinião

ele é Jesus! Resumindo a história/começo fala sobre Jesus Cristo, que salva o marinheiro. Que se afogaram após ter embatido o Submarino em navio. (Wendy)

“O texto fala de um homem que foi para os Estados Unidos representar a França. Na busca de criaturas do mar? Ele passa 3 meses lá quando numa noite, um monstro apareceu para atormentar eles, esse monstro. As pessoas achavam que ele era 1 MB criatura. Mas nessa noite o tal monstro apareceu e na verdade, o monstro era um Submarino feito pelas mãos dos homens. Não era nenhum monstro, então. Eles ficam bem espantados com tudo aquilo e tentam entrar lá dentro, mas não consegue. Então por isso o nome do nome, o Homem das águas.” (Madelyn)

eu entendi que o texto fala sobre um Submarino que acabou enganando as pessoas que acabaram confundindo com o monstro. Gostei muito do texto, achei interessante, bom de ler. (John)

“Esse texto é muito bom. A leitura é excelente, muitas informações legais e surpresa. Você entende bem a leitura? Júlio Verne é um dos melhores escritores que eu já vi. Esses trechos dão vontade de ler o livro inteiro. Sobre esse trecho, o desfecho foi. O narval, Submarino. Um plot twist e tanto. Ele junta a ciência, diversão e estudos.” (Brian)



Desenho feito por Brian no final da folha

“Bom, o texto em si foi legal, interessante. Fiquei um pouco curiosa de como conseguiram fazer um Submarino em forma de peixe no final. Todo o medo pelo monstro foi em vão, já que ele era apenas um Submarino.” (Hilary)

Achei um ótimo texto que desperta a curiosidade e muito legal que o monstro. Que já tinha assustado diversos capitais, era apenas um Submarino. Richard.

“Eu achei legal essa história, gostei demais. Só uma parte que achei estranho, achei que era Jesus, mas era o escravo que ajudou o cara. Só achei que era Jesus, mas achei. Errado. “Quando o escravo pulou no mar pra ajudar o cara que esqueci o nome.” (Alvin)

“Achei interessante. Ele ficar tanto tempo no mar, eu enjoaria ficar muito tempo. E sobre o Submarino” (Elvis)

“Achei interessante ele eles terem ficado tanto tempo no mar, um pouco de tempo, e eu já enjoaria ficar no mar. E sobre os submarinos ser suposto monstro chega a ser cômico.” (Alex)

TRANSCRIÇÃO 17

Turma:1ºB

Texto/ suporte: Momento 3- Diálogos Possíveis - Texto III “A Guerra dos Mundos” - Material “Currículo em Ação” – Página 65-66 (Volume 2 - Parte 1- 3ºbimestre)

Prof. Ana Estela - Vocês vão ler o texto “Guerra dos Mundos”, que é o texto 3.

Conversas

Prof. Ana Estela - Vocês vão ler o texto e eu vou entregar o papelzinho, como na semana passada, para vocês escreverem o que entenderam, na sequência, vou explicar o contexto do texto, com dois vídeos falando sobre o livro e filme, na apostila "Currículo em ação".

risadas.

Prof. Ana Estela - Jack, vamos fazer? na apostila "Currículo em ação".

Jack (falando alto) - É a azul?

Jack - Ashley, é a azul? Que página que é professora?

Prof. Ana Estela - 63.

[...]

Professora andando pela sala.

Prof. Ana Estela - Cadê sua apostila Norman? Não é essa não! Quer dizer, não sei se é essa, abre na página pra ver.

Prof. Ana Estela - Achou Jack? Faz a leitura do texto “Guerra dos mundos” e escreve o que entendeu aqui (mostrando o papel)

Conversar

[...]

Dereck - Que página que é?

Prof. Ana Estela - 63

Alguns minutos depois Jack diz:

Jack - Ow Sora, você viu no rodeio de Pompéia, aquele astronauta lá?

Prof. Ana Estela - Marcos Pontes?

Jack - É.

Prof. Ana Estela -

Prof. Ana Estela - Não fui, não vi. O que ele estava fazendo lá?

Jack - Estava sentado lá no camarote com aquele comediante.

Risadas e conversas altas.

Prof. Ana Estela - Gente, chega.

[...]

Prof. Ana Estela - Quem já acabou, coloca o papel na minha mesa. Coloquem o nome.

[...]

Jack - Professora, como se pronuncia Wells?

Prof. Ana Estela - Wells, ensina a pronunciar.

Prof. Ana Estela - Estou esperando vocês já, mas um minutinho só.

Jack - Professora, pode falar a verdade?

Prof. Ana Estela - Hum.

Jack - Eu não entendi o texto. Não, eu entendi assim... eu tô lendo, mas não consigo lembrar o que eu li.

Prof. Ana Estela - Lê de novo. O que você estava pensando enquanto você estava lendo?

Jack (responde depressa) - O astronauta.

Prof. Ana Estela - Por quê?

Jack - Ah, estava pensando, no que ele fez pra estar lá.

Prof. Ana Estela - Mas o Marcos Pontes? Mas eu acho que o Marcos não chegou a ir mesmo lá

Calvin - Lá onde? Em Pompeia?

Risadas...

Prof. Ana Estela - Mas eu acho que ele não chegou a ir, vamos procurar a biografia dele? Ele é chamado de astronauta brasileiro, mas...

Jack - Ahhh não, é, falaram, não, é verdade “aqui está o primeiro brasileiro a ir para o...”

Prof. Ana Estela - Falaram isso lá?

Jack - Para a lua...

Prof. Ana Estela - ai ai ai ...

Jack - Para o espaço.

Prof. Ana Estela - Eu vou conferir, mas eu acho...

Jack– Confere aí professora.

Prof. Ana Estela - Quando eu era pequena, adolescente, que foi quando ele foi pra Nasa e tal.

Dereck- Como que é o nome desse cara aí?

Prof. Ana Estela - Marcos Pontes

Risadas

Prof. Ana Estela - Na verdade ele nasceu em Bauru, na época falava muito no jornal da TV Tem, porque ele era de Bauru, fizeram bastante alarde.

Jack– Aí aqui começou a falar de extraterrestre aqui, aí eu já... comecei a falar do astronauta.

Professora procurando no celular.

Conversas ainda sobre o astronauta

Prof. Ana Estela - Ele foi até a estação espacial internacional ISS, foi em 2006, essa missão tinha o objetivo de comemorar os 100 anos. Oh, o voo de Pontes aconteceu 100 anos depois de outro feito histórico de um brasileiro, em 1906 em Paris, Alberto Santos Dummont, conseguiu colocar o 14 bis no ar, era para homenagear o pioneirismo do pai da aviação, a ida do Brasil ao espaço foi batizada de missão centenário, então o que ele fez mesmo foi ir até a base.

Jack- Se ele passava perto de mim era perigoso eu dizer: “Nossa!!! que cara feio.”

Eddy-- E na campanha falou que ele foi para o espaço.

Prof. Ana Estela - Ele foi ao espaço, mas assim, na base...eles vão sempre, acho até que tem gente que mora lá na base. E ele também só fez essa missão. Mas vamos lá, coloquem o papelzinho aqui, a gente vai fazer a leitura do texto.

Prof. Ana Estela -Vamos lá Jack, você falou que não conseguiu ler, então... a Guerra dos mundos, aí Jack, o tema do texto meio que tem a ver com o astronauta.

Jack– Por isso que eu já pensei mais no...

Prof. Ana Estela - Você começou a ler e já lembrou do astronauta?

Jack– É, já lembrei dele falando sobre o planeta terrestre.

Prof. Ana Estela - Vamos lá, silêncio agora... todo mundo sentado. (pede silêncio). A guerra dos Mundos, este texto foi escrito pelo Marcos Pontes (professora começa a ler o texto)

[...]

No final da leitura

Prof. Ana Estela - Não tem mais direitos autorais, porque ele já morreu há muito tempo. Nesse trecho aqui “Vale a pena conhecer outras obras como a *Máquina do Tempo*, de 1895, *A ilha do Doutor Moreau*, 1886, *O Homem invisível* e é claro, *a Guerra dos mundos* de 1898.

Jimmy- Ahhh professora, tem um filme na Netflix que chama “O homem invisível”

Prof. Ana Estela - O homem invisível? Então, precisa ver se é uma adaptação do livro dele,

Jimmy- Então, não sei se é também.

Prof. Ana Estela -Você entra lá depois e veja a sinopse, para a gente ver se tem alguma coisa, provavelmente ... aqui é um vídeo curtinho com a resenha do livro, tá?

Prof. Ana Estela - O que vocês lembram quando ouvem esse barulho? (vinheta do globo para notícias urgentes)

Jack– Da Globo

Prof. Ana Estela - E significa o quê?

Alfred -Atenção!

Jack– Filme

Prof. Ana Estela - Ah, o que? Filme?

Jack– Sessão da tarde, (provavelmente ele diz isso pela imagem que aparece no vídeo)

Prof. Ana Estela - Não, olha direito Jack.

Jack– Plantão.

Prof. Ana Estela - Isso, é o plantão, não é a sessão da tarde, aliás, faz tempo que não entra...

Começa o vídeo

Voz no vídeo- Uhh, sentiu um arrepio?

Vários alunos dão risada ao mesmo tempo

Voz no vídeo- Quando toca essa música, uma tragédia muito grande aconteceu, foi mais ou menos assim [...]

Vídeo– A terra estava sendo invadida por marcianos

Jack– Eu lembro uma vez que teve ...

Vídeo- É isso mesmo que você ouviu.

Stephany- Professora!!! (mostrando algo no celular)

Prof. Ana Estela - O homem invisível? (se levanta e vai até a mesa da aluna e lê a sinopse). Acho que não tem a ver não.

Jack– Professora, mas teve uma época, que o povo falava que estava chegando as naves para atacar o mundo.

Prof. Ana Estela (pausa o vídeo) – Ah gente, mas para mim é um fato, não dá pra achar que nós somos os únicos no universo, que no universo inteiro só tem nós...

Jack– Sora, eu lembro uma vez também que fiquei meio aterrorizado, eu fui para Parapuã, e no quintal da casa da parente da minha avó, eu vi umas luzes no céu...

Calvin– Eram as estrelas...

Várias risadas.

Prof. Ana Estela - Aí, deixa ele contar.

Jack– Era escuro, o céu estava escuro, só que apareceu as luzes, de um jeito assim bem claro, mas eu não sei o que era.

Prof. Ana Estela - Eu acredito. mas agora imaginem vocês em 1938, você estava escutando a rádio, começa a escutar no rádio, que eles estão invadindo a terra.

Jack– Eu ia entrar embaixo da cama.

Prof. Ana Estela - Por que o que o radialista fez? ele leu o livro, o cara da rádio estava lendo o livro, só que as pessoas não tinham lido o livro e começaram acreditar que realmente os marcianos tinham invadido a terra, e outra, a única fonte deles era o rádio, e o jornal no papel, não tinha internet para checar informações, o que as pessoas iriam fazer na época.

Professora dá início ao vídeo novamente.

Vídeo– Notícias urgentes mais ou menos como essas...

TRANSCRIÇÃO 18

Turma: 1ºA

Texto/ Suporte- “O homem das águas” Trecho do livro “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne-
Material “Currículo em ação” – 4º bimestre

Prof. Ana Estela- Pessoal bom dia, vamos lá? Wendy? Cadê sua apostila?

Prof. Ana Estela- James, estamos começando a aula, cada um vai pro lugar agora, peguem o material, não acabou o ano ainda não.

James (resmungando)- O meu deus do céu!!!

Prof. Ana Estela- Vamos James, Peter também...

Peter (se fazendo de desentendido) - O que foi professora?

Prof. Ana Estela- Vamos pro lugar!

Alvin (entrando na sala) – Professora, eu falei “bastante”, mas acho que ele entendeu errado.

Alvin tinha saído pra buscar folhas de sulfite, o inspetor deu cerca de 300 folhas de caderno de desenho, o que foi motivo de riso de todos.

Hilary- Eita!!!

Alvin- Eu pedi bastante, ele deu isso.

Prof. Ana Estela (rindo)- Não era isso!

Hilary- Aí professora, até ano que vem vai ter.

Prof. Ana Estela- Até ano que vem mesmo. Gente do céu, não tem critério. Imagina você passando ali fora com esse tanto de folha, o que o diretor vai falar...

Mary- Fala que é pro ano que vem.

Alvin- Tem que deixar de reserva.

[...]

Prof. Ana Estela- Vamos lá gente. Naquele dia a gente leu um trecho... James continha conversando...

Prof. Ana Estela- James!!

Prof. Ana Estela- Naquele dia a gente leu um trecho do texto “O homem das águas”, que na verdade é um trecho do livro, o início do livro “Vinte mil léguas submarinas”. Aqui tem um texto curto, que é de outro gênero, “Por que os submarinos afundam”, foi escrito por Leandro Mendes e Mary Jacomini. Vamos ler esse texto, depois vocês começam as atividades, tá bom?

Início a leitura proferição do texto.

Prof. Ana Estela- A palavra submarino, originalmente, significava sob o mar.

Prof. Ana Estela- O que é sob? O que significa a palavra sob? (Aponto na tela) Não é sobre, é sob!

Mark- Sobre é em cima do mar.

Prof. Ana Estela- Sobre é em cima. E sob?

Mary- Sob?

Prof. Ana Estela- O que significa? Embaixo, sob significa embaixo.

Cindy- Ah tá, deu pra entender.

Prof. Ana Estela- No caso, submarino tem tudo a ver por que é uma espécie de navio, só que ele fica submerso.

Prof. Ana Estela- Algumas empresas que realizavam montagens sob o mar (submarinas) denominavam essas tarefas de engenharia submarina.

Prof. Ana Estela- Veja que muda gente, de “sob”, para “sub”.

Desta forma, uma designação referente a um navio submersível originou-se para reduzir o termo barco submarino, e obras literárias clássicas, como do autor Júlio Verne, “Vinte Mil Léguas Submarinas”, acabaram utilizando estas denominações.

Prof. Ana Estela- Então era uma palavra que estava chegando ali, naquele momento em que ele escreveu o livro no século XIX.

Prof. Ana Estela- Porém, a pergunta que vem a calhar é: Por que o submarino nunca afunda? O título está ao contrário né?

Prof. Ana Estela- -Segundo dados publicados na revista especializada Science Sea, em março de 2021, referente à pesquisa realizada pelo oceanógrafo e pesquisador holandês Cordelius Freebel do Instituto Holandês de Oceanografia (IHO), o submarino, uma embarcação especializada para operações submersas, foi usado pela primeira vez na Primeira Guerra Mundial com a finalidade científica, não somente em águas doces mas também no mar, a fim de operar em profundidades consideradas impossíveis de seres humanos mergulhadores alcançarem.

Prof. Ana Estela- Então o livro é do século XIX e já aparecia esse termo lá. O submarino, aí teríamos que ler o livro inteiro e depois investigar a história do livro para ver se o Júlio Verne realmente inventou a ideia de um submarino, ou se já existia naquele tempo, ou se ele simplesmente criou aquilo como um personagem e depois veio a acontecer.

Prof. Ana Estela- Esta embarcação submersível possui reservatórios entre a parte interna e externa do casco: para que ele afunde, esses reservatórios devem ser preenchidos com a própria água do mar, de maneira controlada, até ajustar o peso para o valor desejado. E, para que ele volte a flutuar, é necessário expulsar a água de seus tanques para deixá-lo mais leve e fazer com que o empuxo (força que empurra, que atua como elemento de impulsão) se torne maior do que seu peso. O raciocínio é simples.

Prof. Ana Estela- Se você colocar a água do mar nessa comporta que tem entre o casco e o interior, ele vai afundar, se você tirar um pouco dessa água do mar, ele vai subir.

Prof. Ana Estela- É assim desde a criação dos primeiros modelos no século XVII, porém com um adendo: tais modelos desciam no máximo 5 metros e não possuíam os tanques de ar. Desta maneira, a cabine do piloto precisava ser inundada até seus joelhos para a submersão acontecer. Olha que bizarro, não é?

Prof. Ana Estela- *E tudo isso impulsionado no braço, pois, na época, o motor a vapor que existia consumia todo o ar disponível para a tripulação. Este conjunto teve evolução no século XIX, quando chegaram os motores elétricos, entretanto surgiu um novo inconveniente: o submarino precisava submergir toda hora para recarregar as baterias.*

Prof. Ana Estela- Ou seja, precisava subir para a superfície.

Prof. Ana Estela- *Essa obrigação só foi sanada na década de 1950, com a chegada dos submarinos nucleares, que são movidos por reatores e podem ficar mergulhados por tempo indeterminado. A velocidade e profundidade também aumentaram bastante. Os modelos nucleares alcançam 78 km/h contra os 18 km/h dos elétricos, que só chegavam a 260 metros de profundidade, enquanto os nucleares atingem 850 metros.*

Prof. Ana Estela- Hoje em dia já deve ter submarinos muito mais avançados, teve uma época que tinha até uns submarinos russos vindo navegar aqui nas águas brasileiras, o que é perigoso porque pode ser usado como força de guerra.

Prof. Ana Estela- Alguma pergunta aqui? Vocês querem falar alguma coisa que não está no texto, alguma coisa que vocês sabem sobre submarinos?

Silêncio, nenhum aluno faz comentários.

Prof. Ana Estela- Então agora vamos começar as atividades, hoje vocês farão da 1 até a 8. Tentar terminar hoje. Vão me chamando nas carteiras pra fazerem os comentários. As primeiras perguntas são sobre o texto anterior, que é do livro, depois é que vai ter as perguntas desse texto de agora, do submarino.

[...]

Alvin (retoma a situação engraçada das folhas) – Professora, o que você vai falar para o diretor agora? Não fala que fui eu.

Prof. Ana Estela (sem escutar direito) - O que você está falando Alvin?

Alvin- Eu to meio doido ultimamente.

Mary ri.

Prof. Ana Estela- Pessoal, vamos parar o jogo e fazer as atividades?

(Willian, John e Justin estavam jogando cartas na fileira próxima à bancada)

Harry- Professora, posso beber água?

Prof. Ana Estela- Pode.

Harry (saindo e abrindo a porta) – Ow, a professora Lina está brava hein!!

Prof. Ana Estela- Também essa sala aí do lado não para de gritar.

Alvin- É o 8º ano?

Prof. Ana Estela- É.

Nesse dia, 1º de dezembro, houve remanejamento de salas devido à aplicação da prova do Saresp para os 9º ano e 3ª série. É um dia que todos os professores recebem orientação para manter a ordem em suas salas de aula, além de não ser permitido falta TRE.

Brian- Hoje o 9º e 3º teve prova do Saresp.

Professora Lina continua gritando com a sala do lado. O som chega até nós.

Cindy- Ow professora, na 3. Esse “Vinte Mil Léguas Submarinas” é o nome do livro?

Alvin- É um fragmento de...

Prof. Ana Estela- Está lá no final, na fonte.

Ethan- Professora, deixa eu ir lá no banheiro?

Prof. Ana Estela- (falando com Cindy) – Achou aí? Está em espanhol, mas está aí.

Alvin (conversando com Mary) - BTS, não sei nem falar.

Mary- Ai que bobo.

Alvin- Eu não gosto dessa banda.

Ethan- Quem está lá fora? O Harry?

Prof. Ana Estela- É.

Alguém pede internet para Alvin, e junto com Mary iniciam uma discussão sobre o verbo rotear

Alvin- Eu não tenho, estamos fazendo atividade aqui, não dá pra “rotiar”. Não dá, estou com a Mary.

Mary- Eu o quê?

Alvin- Mary, a internet não tá ruim de entrar?

Mary- Ela roteia.

Alvin- Roteia!! (rindo)

Mary- “roteia”, não “rotia”.

Alvin- Na internet está escrito roteador.

Brian- Se escreve roteador, mas se fala “rotiador”

Passam a discutir sobre a entonação correta sobre essa conjugação.

Mary- Ow professora, é roteia, não é? O certo?

Prof. Ana Estela- É entonação, na hora de escrever sim.

Alvin- Rotear, olha que estranho.

Um pouco depois escuto risadas e outra piada com aspectos gramaticais.

Justin começa a conjugar, o verbo demolir.

Justin- Eu “demulo”, tu “demulas”, nós “demolimos”, eles “demoles”. Eles “demolais”.

Tenho a intuição de que estavam jogando um jogo de GTA no celular.

Todos começam a conversar alto.

[...]

Começo a andar pela sala...

Prof. Ana Estela- Alvin, vamos parar de gracinha e fazer as coisas.

Peter- PROFESSORA, pode ir ao banheiro?

Prof. Ana Estela- O Ethan está lá.

[...]

Peter- Professora, você fez a prova da Etec?

Prof. Ana Estela- Eu? Não.

Peter- Parabéns! Você sabe o que cai pelo menos, na prova?

Prof. Ana Estela- Acho que cai tudo.

Peter- Português, matemática, ciências da natureza...

Prof. Ana Estela- É, tudo dentro do português por exemplo, o livro inteiro de gramática.

Peter – Heim professora, estou saindo aqui (para o banheiro)

Alvin- Depois do Peter, deixa eu ir.

Peter- É a Wendy.

Ethan- Deixa o Alvin ir gente, que dó!! (debochado)

Alvin – A meu senhor!

[...]

TRANSCRIÇÃO 19

Turma: 1ºA

Texto/ Suporte- “O homem das águas” Trecho do livro “Vinte mil léguas submarinas” de Júlio Verne-
Material “Currículo em ação” – 4º bimestre

Prof. Ana Estela- Você não pode associar que o gênero textual romance é a história de um casal, pode ter, mas quando eu falo romance em estudos dos textos, estou falando de um texto longo, um texto de duzentas, trezentas, quinhentas páginas, entendeu? Esse texto longo vai ter vários personagens. Ele vai ter vários capítulos, vai acontecer um monte de coisa nessa narrativa, porque ela é uma narrativa longa, entendeu? Agora, se você pega, por exemplo, um conto. Dentro do gênero, conto que é mais curto, um conto, tem até 10 páginas só. Entendeu?

E aí eu tenho vários tipos e subtipos, como por exemplo. O conto de fadas, maravilhoso, o conto tradicional. Um conto moderno, miniconto microconto, que são os gêneros...

Alex- Professora, mas esse daqui também é.

Prof. Ana Estela- Não é! Essa daí é um fragmento.

Alex – Ah, mas...

Prof. Ana Estela- É só um pedaço.

Alex- Ah, mas como que eu vou saber? Que ele é mais grande.

Prof. Ana Estela- Então, eu falei, eu falei.... O texto, o livro Vinte mil léguas submarinas, o que ele é? Um romance. Ai na apostila está só uma página e meia.

Alex- Ah então a maioria de nós colocou errado.

Prof. Ana Estela- Entendeu? É um fragmento, é só um trecho.

Prof. Ana Estela- Pessoal (falando para toda a sala), na pergunta... Qual a pergunta mesmo Alex?

Mark responde

Mark- Pergunta 4 a.

Prof. Ana Estela- Pergunta 4 A, o que vocês colocaram? Maxwell!! Na pergunta 4 A, o que vocês colocaram?

Alvin- Nós não fez ainda.

Prof. Ana Estela- Heim pessoal, o que vocês colocaram?

Cindy Chama para eu conferir a resposta dela.

Prof. Ana Estela- Aqui oh, *que tipo de narrativa e gênero?*

Cindy (falando bem baixinho) – não sei,

Mary- Ah professora... Eu fui na... Primeira pessoa.

Prof. Ana Estela- Não, não é isso, é o tipo de narrativa, o tipo de texto que é.

Cindy- Ahhh... É... Tipo de texto de ficção científica?

Prof. Ana Estela- Ficção científica. Só que ele é um romance, tá.

Mary- Então coloca romance?

Prof. Ana Estela- Ficção científica é o subgênero. Porque pode ter outros tipos, romance romântico, de aventura, romance policial, de drama. Mas ele é um livro, é um romance...

Cindy- Aqui é só um capítulo

Prof. Ana Estela- A primeira parte...

[...]

Alex- É primeira e terceira pessoa, a palavra “subimos”?

Prof. Ana Estela- Subimos? Subimos é primeira pessoa do plural.

Alex- E subi? Subi é a primeira...

Prof. Ana Estela- Aí é primeira do singular, “eu subi”.

Alex- Não é terceira pessoa?

Prof. Ana Estela- Não, é primeira pessoa do plural.

Alex- A pensei que era primeira

Prof. Ana Estela- Também é primeira pessoa, só que é do plural. Quando fala “eu subi”, eu, singular, “nós subimos”, primeira pessoa do plural.

Ao fundo, Wendy e Mark conversam alto sobre outros assuntos.

[...]

Alex- O que faz ser tempo cronológico? É o ano, ou ...

Prof. Ana Estela- Mesma coisa, dias e anos fazem parte do tempo cronológico, por isso é o oposto do “tempo psicológico”, existem algumas narrativas em que a narração é feita conforme o fluxo de pensamento dos personagens ou do narrador, como é o nosso fluxo de pensamento? Ele não é linear, não é cronológico, nosso pensamento tá aqui, vai pro passado, volta aqui, vai pro futuro, é uma mistura, até porque a gente pensa muito rápido, o nosso fluxo de pensamento ele não é linear, com começo, meio e fim, então em narrativas mais modernas e complexas, começou-se a narrar com esse narrador psicológico, vamos dizer, que tem uma grande mistura e pra gente entender, temos que ir juntando as peças, nas narrativas mais antigas, havia esse começo, meio e fim, exemplo, “ no ano de 1850, aconteceu isso, aconteceu aquilo, e a história ia sendo contada como se tivesse essa linha... Sabe aqueles filmes mais modernos que a gente tem que entender? Começa com uma cena no presente, depois volta no

passado... Entendeu? Isso é o tempo psicológico como técnica narrativa. Mas tem outras histórias que não...

Alex- Ahhh

[...]

Alex- O personagem principal é professor?

Prof. Ana Estela- Ele é pesquisador.

Alex- Professora, o resumo de um enredo precisa ser toda a história? Pode ser só um trecho de uma história?

Prof. Ana Estela- O que?

Alex- O meio de uma história.

Prof. Ana Estela- O resumo de um enredo seriam os pontos principais desse enredo, os principais acontecimentos da história. Ou acontecimentos mais importantes.

Alex- Ah, mas como a gente vai medir... Resumir... Não, um enredo... Como uma sinopse? (ele fica confuso, com a o sentido da palavra enredo, na pergunta e, página 67 “descreva o enredo da história.

Prof. Ana Estela- A sinopse é bem mais resumida e ela não tem a intenção de ser um resumo da história, tipo assim, no resumo, você pode colocar o final, numa sinopse não.

Alex- Ah agora deu pra saber professora.

Prof. Ana Estela- Exemplo lá no livro, quando a gente vai comprar o livro ou pegar na biblioteca, na capa tem uma sinopse, que apresenta só algumas coisas, um ponto principal, na capa do livro, para que o leitor possa ler e se interessar ou não pelo texto. Entendeu? Só que você não pode colocar o final ali, porque se não o leitor não vai querer ler. Você vai dar spoiler, entendeu? Então a sinopse é outro gênero.

Alex- Então o enredo pode ser a história né?

Prof. Ana Estela- É, um resumo... Só que aí você não vai por resumo na capa do livro, resumo é outra coisa. Vai circular em outro lugar.

Alex- É tipo um...

Prof. Ana Estela- Uma análise...

Alex- Eu lírico pode estar em todo tipo de história?

Prof. Ana Estela- Em poemas...

Alex- Ah ta...

Convido ele a sentar na carteira em frente à minha, pois percebi que estava fazendo várias perguntas e com a conversa da turma não dava pra ouvir direito. Essa carteira estava vaga.

Prof. Ana Estela- Senta aqui oh! Fica mais perto. O povo não para de falar...

[...]

Alex- Ah professora, aqui oh, aqui no próprio livro ele fala qual que é o tipo narrativo...

Prof. Ana Estela- Romance. Então entenda isso, romance...

Alex- Então se uma pessoa for caso tipo assim que nem eu, desatento, uma hora vai chegar aqui... Por causa que não explica que o livro é grandeeee. Não explica. Então a pessoa poderia corrigir

Prof. Ana Estela- Toda vez que for livro provavelmente é um romance, as vezes tem os romances juvenis, que costumam ser menores, até 100 páginas, e tem os romances mais clássicos, de 500 páginas. Agora se falar “Conto”, aí no máximo até 10 páginas.

Alex- Eu acho que foi de proposito, porque não tem como a pessoa saber.

Prof. Ana Estela- Eles não dão muitas informações não é? Mas eu falei que era um livro.

Alex- Você acha que a pessoa erra?

Prof. Ana Estela- Se eu acho que a pessoa erra? Eu acho que sim. O que você acha?

Alex- Eu lembro que uma vez eles erraram, mas passa por várias revisões, não é? Tem várias pessoas que corrigem a apostila, não é??

Prof. Ana Estela- É porque as vezes é o ponto de vista que eles olham, entendeu? Tipo as vezes eles estão olhando outras coisas.

Alex- Fora que era erro de gramática.

Prof. Ana Estela- Tem erros também. Mas eu falo assim, porque que eles não colocaram aí explicando mais sobre o livro, eles colocaram só o link.

Alex- Ah, mas eles colocaram o aqui...

f) Cite as personagens principais que aparecem nos capítulos do romance.

(p.68)

Alex – É, não é bem-dito né, já está na resposta. Ahh pessoa bate a cara aqui e vê romance... A pessoa já tem que..., mas eu estou desatento.

Prof. Ana Estela- É, porque aí fica que você que tem que deduzir que vinte mil léguas submarinas é um romance.

Alex- O que é meio estranho pra mim, tipo assim porque quanto eu vejo romance é um conto de amor. Então a pessoa com certeza vai se prejudicar.

Prof. Ana Estela- É... Romance na literatura é um tipo de texto longo.

[...]

Alex- Ahhh sora aqui oh, aqui fala que o personagem tem nome, eu pensei que ele não tinha nome.

Prof. Ana Estela- Tem.

Alex- Botei “pesquisador”.

Prof. Ana Estela- Professor Pierre Aronnax

Alex- Professor?

Prof. Ana Estela- Ele não é chamado professor aí? (induzindo Alex a voltar pra ler no texto)

Alex- Ahhh aqui ó, professor Pierre

Prof. Ana Estela- Pierre Aronnax, não é? Não é que ele era professor... Como eu, ele é um pesquisador, mas ele tinha um saber, tipo um mestre.

Alex- Ah mestre..., mas mestre é uma pessoa que ensina.

Prof. Ana Estela- O que?

Alex- É uma pessoa que ensina. Mas tem... Eu já vi um filme antigo que as pessoas chamam os mais velhos de mestres.

Alex- Ou chefe também, não é? As pessoas chamavam o outro de chefe?

Prof. Ana Estela- É que ali nesse caso ele não era o chefe. Ah lá.

Sr. Pierre Aronnax? - perguntou-me.

- O próprio - respondi. - O Comandante Farragut?

- Em pessoa. Seja bem-vindo, Sr. Professor.

Alex- Ah uma pessoa educada em chamar outra pessoa, não é?

Prof. Ana Estela- É mas é porque ele era pesquisador nessa área aí, e as pessoas chamavam assim

Alex- É, as vezes chamava professor assim

Prof. Ana Estela- Às vezes ele dava aulas ...

Paralelamente, outros estudantes debatem número da copa do mundo.

Alex- Professora, é certo colocar “análise do personagem monstro?” Porque não existe nenhum monstro, mas existiu um... Personagem... Monstro na cabeça das pessoas. Eu coloquei entre aspas... Ah, mas não é bem entre aspas, porque existiu um personagem monstro só na cabeça deles.

Prof. Ana Estela- É, mas significa que quando você coloca as aspas, significa que você já sabe que não é um monstro, que você já leu até na parte que fala que é um submarino.

Alex- Ah, mas também não ta errado eu colocar as aspas, não é?

Prof. Ana Estela- Pode colocar as aspas.

Alex- É por causa que é um personagem, como se a pessoa contasse sobre outro personagem. São dois personagens. Tipo uma história, uma pessoa está contando uma história pra outra pessoa, o personagem dessa história que a pessoa ta contando também é um personagem...

[...]

Alex- Ahhh Aqui professora ó, aqui o personagem fala assim ó “*O animal ultrapassava-nos com a maior facilidade*” já mudou, ninguém disse que era animal, falava que era monstro, agora tem animal.

Prof. Ana Estela- Você leu tudo?

Alex- Era um submarino.

Prof. Ana Estela- Mas ele vai... Porque, isso aí é uma técnica narrativa, ele vai comandando o pensamento do leitor, pra no final desse trecho surpreender o leitor, quando ele afinal vai descobrir que

era um submarino. Então primeiro ele fala que era um narval, não, primeiro era um monstro, depois é um narval, que seria uma baleia grandona, um tipo de bicho do mar, depois ele fala animal, e o leitor vai acreditando naquilo...

[...]

Alex- Ué, está dizendo aqui na 5 “*O que era o “narval” citado pelos tripulantes da “Abraham Lincoln”?*”? Pesquise em dicionários impressos ou on-line o significado do termo. Sugestão: referencie o local pesquisado. Mas, pra que pesquisar no dicionário, é só um animal.

Prof. Ana Estela- Ele quer dizer assim que é pra você pesquisar o que é a palavra narval.

Alex- é um animal.

Prof. Ana Estela- Mas que tipo de animal? Colocar as características, entendeu? É um peixe. Procura lá que você encontra.

[...]

Alex- Está dizendo aqui, “*Transcreva com elementos retirados da obra o clímax do capítulo.* O clímax é onde começa... A chamar atenção do leitor ou é o final?

Prof. Ana Estela- O clímax é o momento mais tenso da história, entendeu? Pensa no exemplo da novela, só que a novela é um gênero diferente porque toda hora tem um clímax. Mas sabe a hora que pausa a novela? Pra deixar pro outro dia? A novela sempre para no clímax, como se fosse assim, um momento tenso, um momento que vai prender a curiosidade do telespectador, que na verdade vai funcionar como um gancho pra ele voltar no outro dia pra assistir. Só que nesse texto aí que é um trecho só, um capítulo, você tem um momento de maior tensão, depois do clímax, as coisas tendem a se resolver, digamos assim...

Alex Volta pro texto.

[...]

Alex- Ué professora, se era um submarino, de um aliado, de uma pessoa conhecida, por que ele estava batendo no navio?

Prof. Ana Estela- Não era uma pessoa conhecida.

Somos interrompidos pela professora Cristine que está a entregar trabalhos de alunos.

Prof. Cristine- A Audrey veio?

Alunos respondem que não.

Prof. Cristine- a Daisy veio?

Alunos respondem em coro que não.

Prof. Cristine- Richard!!!

Richard- Presente.

Prof. Cristine- É atividade de compensação.

Prof. Cristiane- Eliza também não né?

Alunos- Não.

Prof. Cristine- Hilary também não? Leah!!

Leah- Pega aí pra mim (apontando para um colega pois está sentada no fundo da sala)

Prof. Cristine- Tchau.

Alex- Ué!!! O sora, mas está aqui, esse tal de Ned Land, ele tava dentro do navio, aí depois que aconteceu tudo aqueles negócios lá, os caras entraram lá dentro do submarino, o Ned Land tava lá. Por quê?

Prof. Ana Estela- Por que ele pulou do navio, e conseguiu chegar, tipo assim ele conseguiu pular em cima do “bicho” entendeu?

Alex- Ah tá, então o navi... O submarino não era dele?

Prof. Ana Estela- Ele viu que não era um bicho, que era o submarino.

Alex- Ah ta, então ele já tinha encontrado o submarino antes deles.

...

Alex- Ué, mas por que então que o submarino estava batendo no navio?

Prof. Ana Estela- Essa informação a gente não tem, está na continuidade do livro.

[...]

Alex- Professora, na sete tá dizendo assim qual fato que ocorreu para salvar ele de um afogamento, o Ned Land, mas não mostra ele sendo afogado.

Prof. Ana Estela- Mas ele fala depois, quando ele encontra o professor ele fala.

Alex- É, mas... Essa parte não tem no texto.

Prof. Ana Estela- Tem sim.

Alex- Na parte final aqui do texto.

Prof. Ana Estela- Quando ele encontra ó... *Suspendemos os movimentos e nos pusemos à escuta. [...]* Naquele momento, aos últimos raios da lua que desaparecia no horizonte, distingui um rosto que não era o do meu criado.

- Ned! - exclamei.

- Em pessoa, professor.

- Você também foi atirado ao mar?

- Fui. Mas tive mais sorte do que o senhor, porque quase imediatamente encontrei um escolho flutuante e me agarrei nele.

Prof. Ana Estela- Não é isso daí?

Alex- Ué!!! Ah tá... Entendi, foi antes, pensei que foi bem no finalzinho que eles encontraram. Continuo lendo mais um trecho.

Prof. Ana Estela- Fui. Mas tive mais sorte do que o senhor, porque quase imediatamente encontrei um escolho flutuante e me agarrei nele.

- Um escolho?

- Ou, para dizer melhor, agarrei-me ao nosso narval.

- Ao monstro?

- Nele mesmo. Agora sei por que o meu arpão não conseguiu furar-lhe a pele.

É que este animal, Sr. Aronnax, é feito de chapa de aço.

Prof. Ana Estela- E aí ele explica que é o submarino. Não é essa a resposta? Como que ele se salva? Porque ele encontra o submarino.

[...]

Alex- Ah professora, aqui está falando assim se os marinheiros conheciam o submarino. Parece que o Ned Land não sabia o que era um submarino não, ele fala sobre ser um objeto sempre submerso, mas o professor sabia. Tá dizendo aqui... *Encontrávamo-nos estendidos sobre o dorso de uma espécie de submarino*, ele mesmo diz.

Prof. Ana Estela- Onde que está?

Alex- Ó, na parte que que aquele cara esquisito fala, *“Que venha do Criador tudo o que é prodigioso, espera-se. Mas encontrar de repente, diante dos nossos olhos, o impossível realizado misteriosamente pelo homem, confunde as ideias.*

Prof. Ana Estela- Sim, ele sabia que já existia esse tipo de embarcação, mas ele não sabia que aquele bicho.

Alex- Então, mas aqui está perguntando se eles sabiam o que era um submarino. (fazendo referência a pergunta 8)

agarrava em um escolho no narval.

8. No desfecho da narrativa, qual foi a surpresa inesperada que semi-submergiu no lugar do narval, refugiando os marinheiros? Eles conheciam uma máquina como aquela? Comente e transcreva as descrições dessa navegação presentes no texto.

Prof. Ana Estela- Ah sim, eles já tinham conhecimento.

[...]

Alvin Vem entregar as atividades.

Prof. Ana Estela- Todo mundo terminou... Que coisa.

Alvin- Nós tudo terminou.

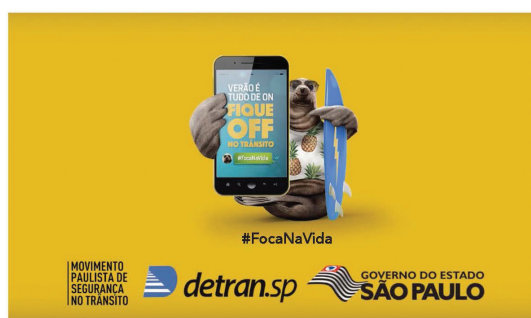
AULA 2 - AS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO PUBLICITÁRIO

Objetivos da aula:

- Identificar, em textos publicitários escritos, os elementos essenciais à constituição do mesmo;
- Analisar as características dos elementos que compõem os textos em estudo.

1. Analise o texto 1 e estabeleça relação de sentido entre os elementos verbais e não verbais presentes no texto.

Texto 1



Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/campanha-do-governo-de-sp-incentiva-a-direcao-responsavel-no-verao/>. Acesso em: 20 out. 2021.

Sugestão de resposta:

Espera-se que os estudantes compreendam os sentidos dos elementos verbais "ON/OFF", associando-os às condutas das pessoas, conscientizando-as quanto à utilização do aparelho de celular no trânsito e estabeleçam a relação entre a imagem da foca e a palavra "foca" na frase "#FocaNaVida", que traz a ideia de que as pessoas precisam focar na vida.

- Ao ler um texto publicitário, o que mais lhe chama atenção?
- Se recorda de algum *jingle* publicitário?
- Você já comprou algum produto em função do anúncio?

Após a realização desse momento, propomos que faça um quadro na lousa ou em um cartaz e, com a ajuda dos estudantes, registre as falas e as informações trazidas por eles a respeito dos textos publicitários.

Professor, em continuidade ao levantamento dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre os textos publicitários, sugerimos que distribua a eles os jornais e

revistas (selecionados previamente) e solicite que identifiquem dois ou três textos publicitários. Em seguida, peça que alguns estudantes apresentem à turma os elementos que encontrou no texto e a opinião acerca da potência persuasiva deste.

FINALIZANDO

Professor, para finalizar a aula, oriente os estudantes a formularem, de forma coletiva, um primeiro conceito sobre textos publicitários dos gêneros textuais anúncios e propaganda. Nesse momento, é importante observar se, nos conceitos apresentados pelos estudantes, eles trazem a ideia do que é o texto publicitário. Esclareça que esse conceito será ampliado no desenvolvimento das próximas aulas. Dessa forma, é importante que, após a sistematização prévia do conceito, eles registrem no caderno ou socialize por meio do aplicativo de mensagens ou outros recursos que dispuserem.

AULA 2 - AS CARACTERÍSTICAS DO TEXTO PUBLICITÁRIO

ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Organizar a turma em fileiras, a fim de desenvolverem a atividade individualmente.

MATERIAL NECESSÁRIO

Este caderno, projetor de imagens e propagandas diversas.

INICIANDO

Para iniciar esta aula, sugerimos que retome os conhecimentos trabalhados na aula anterior e, na sequência, apresente a proposta da aula aos estudantes. Nesse momento, é oportuno resgatar o conceito de texto publicitário construído na primeira aula e apresentar as características específicas do texto publicitário. Para isso, sugerimos a exibição de textos publicitários, por meio de projetor de imagens. Caso não seja possível, reutilize os textos da aula anterior. Você poderá encontrar sugestões no site <https://pixabay.com/pt/> ou utilizar textos de sua preferência.

O texto publicitário está presente em diversos meios de comunicação. Geralmente, apresenta valores, mitos, ideais e prima pela informação e por apelos, a fim de persuadir o público-alvo. Opera no sentido de atingir o subconsciente do consumidor, influenciando-o em suas decisões. Nesse sentido, propomos a análise de algumas propagandas para que os estudantes conheçam as suas

4 | LÍNGUA PORTUGUESA

2. Após a análise do texto 1, responda às perguntas:

- a. Sabemos que os gêneros textuais possuem finalidade, meio de circulação e público-alvo distintos.

Espera-se que os estudantes identifiquem o gênero textual, a partir do reconhecimento dos elementos peculiares ao gênero textual publicitário.

- b. Ainda em relação ao texto 1, o texto que aparece na tela do celular Verão é tudo de ON, fique OFF no trânsito, tem qual objetivo?

Espera-se que os estudantes constatem que o texto 1, por se tratar de uma campanha com tema e objetivo específico, está direcionado aos condutores de veículo automotores.

- c. Que figura de linguagem pode ser identificada no trecho anterior? Justifique sua resposta.

Espera-se que os estudantes percebam a presença da figura de linguagem antítese.

3. O texto da atividade 1 apresenta, de certa forma, um jogo de sentidos com as imagens, sendo aspecto bastante comum nos textos publicitários, com o propósito de chamar a atenção do público-alvo. Nesse sentido, o que se pode inferir sobre os comportamentos da Foca ao segurar:

- a. o celular.

Alertar o motorista para as consequências ao utilizar o celular no trânsito.

- b. a prancha de surf.

Para aproveitar o verão no trânsito, o celular não pode ser utilizado.

**CONVERSANDO
COM O
PROFESSOR**

Professor, aproveite esse momento para relembrar que algumas palavras mudam de significado conforme o contexto em que está inserida. Isso é, valendo-se da linguagem verbal e não verbal, causar efeito de sentido chamando a atenção do interlocutor de maneira criativa.

características, o meio em que circulam e identifiquem situações relativas ao contexto de produção desse texto.

DESENVOLVENDO

A seguir, sugerimos que promova uma leitura coletiva do texto 1, com os estudantes, com vistas a identificar as características do texto publicitário e, por conseguinte, trabalhar a conscientização deles quanto à não utilização do *smartphone* quando estiverem conduzindo veículo automotor.

Sugerimos que após a realização dessa atividade, oriente os estudantes a estabelecerem relação de sentido a partir da identificação dos elementos peculiares ao texto em estudo.

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO - SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 1

OLÁ, PROFESSOR!

Esta Sequência de Atividades trata dos objetos de conhecimento *Contexto de produção, circulação e recepção de textos e Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos e Efeitos de Sentido*. Para tanto, está embasada numa habilidade central que, para ser contemplada e explorada, será necessário olhar para outras habilidades suporte, de modo que o conjunto todo fará parte dos estudos. Sugerimos que esta Sequência de Atividades seja trabalhada juntamente com o material do São Paulo Faz Escola/Currículo em Ação.

HABILIDADE ESSENCIAL	HABILIDADE SUPORTE	INDICADORES POR HABILIDADE	ENTRELAÇAMENTO COM CURRÍCULO EM AÇÃO
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso de figuras de linguagem (ironia, eufemismo, antítese, aliteração e assonância, por exemplo) em textos de diferentes gêneros.	Analisar o contexto de produção, circulação e recepção de textos de diferentes gêneros textuais; Empregar recursos linguísticos e multissemióticos.	9º ano – volume 1 – Situação de Aprendizagem 01
	(EF07LP11A) Identificar, em diferentes gêneros, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e").	Ler textos de gêneros textuais, observando efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.	7º ano – volume 4 – Situação de Aprendizagem 03
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais) em textos de diferentes gêneros.	Reconhecer efeitos de sentido produzidos pelo uso de figuras de linguagem, conforme aspectos discursivos do gênero textual.	9º ano – volume 1 – Situação de Aprendizagem 01

PLANEJAMENTO PARA DESENVOLVER A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES		
AULA	DURAÇÃO	PROPOSIÇÃO
1	45 minutos	Para onde vão as máscaras?
2	45 minutos	O uso intencional das palavras
3	45 minutos	A ordenação intencional das palavras
4	45 minutos	Contraposição de palavras e conjunções
5	45 minutos	
6	45 minutos	Abaixo-assinado
7	45 minutos	
8	45 minutos	Revisão do gênero textual abaixo-assinado

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 1

AULA 1 - PARA ONDE VÃO AS MÁSCARAS?

Objetivos da aula:

- Identificar o contexto de produção e circulação do gênero textual reportagem;
- Reconhecer o propósito comunicativo desse gênero textual.

1. Para onde vão as máscaras?

- a. Leia o texto a seguir com atenção e, na sequência, responda às questões:

DESCARTE INCORRETO DE MÁSCARAS PODE CAUSAR IMPACTO NOS OCEANOS

Segundo Alexander Turra, a ingestão dos resíduos provenientes desse descarte pelos animais marinhos provoca sensação de saciedade, levando-os a um processo de inanição e à morte

Por Kaynã de Oliveira

A utilização de máscaras e luvas tem sido um dos principais meios de proteção contra o novo coronavírus, mas o descarte incorreto dos itens caracteriza um novo tipo de poluição. Os EPIs têm sido encontrados em oceanos ao redor do mundo, como em Hong Kong, na França, na Inglaterra e no Brasil. Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19, além de impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingeriram os itens.

O professor Alexander Turra, docente do Departamento de Oceanografia Biológica do Instituto Oceanográfico da USP e coordenador da cátedra Unesco para Sustentabilidade do Oceano, alerta que há graves riscos quanto ao impacto do descarte incorreto dos EPIs nos oceanos, uma vez que os organismos marinhos têm o potencial de ingerir esses materiais. A longo prazo, a degradação desses itens gera fragmentos chamados de microplásticos e, por serem menores, são facilmente ingeridos pelos variados animais marinhos: "A ingestão desses resíduos leva, normalmente, a uma falsa sensação de que o organismo está saciado em termos de alimentação e isso leva os animais a um processo de inanição que acaba, muitas vezes, levando à morte".

As máscaras e luvas devem ser descartadas em lixeiras, preferencialmente as que possuem tampa, de modo a evitar contato humano posterior e que esses materiais vão parar nas ruas e, consequentemente, oceanos, como informa o professor Turra: "É fundamental que as pessoas utilizem o material apropriadamente e descartem de forma correta. O descarte é simples: basicamente colocar o produto numa lixeira fechada", e alerta: "Temos que lembrar que o vírus tem uma duração que pode variar em função da superfície na qual ele está, então é importantíssimo que essa máscara, ao ser jogada no lixo, não volte a ter contato com nenhuma pessoa. Com isso, a gente tem uma medida simples e que leva a uma proteção, não só das pessoas, mas também do ambiente, considerando que esse material vai para um aterro".

Para o especialista, a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos: "A gente tem uma série de outros elementos que têm o esgoto como via de chegada no mar,

AULA 1 - PARA ONDE VÃO AS MÁSCARAS?

MATERIAL NECESSÁRIO

Caderno do Estudante.

ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Organização tradicional, com um breve momento em dupla ou trio.

INICIANDO

Professor, antes de propriamente analisarmos, no texto, os efeitos de sentido descritos na habilidade essencial e nas habilidades suporte desta Sequência de Atividades, dedicaremos esta aula para a leitura, interação e interpretação dos objetivos do gênero textual reportagem, bem como a estrutura composicional, a função e o meio de circulação desse texto. Nesse momento, promova a interação entre os(as) estudantes, de modo a levá-los(as) a acionarem os conhecimentos já adquiridos, pensando em soluções para os problemas sociais que afligem o mundo atual.

DESENVOLVENDO

Inicialmente, retome o que foi trabalhado nas aulas anteriores de modo a perceber se, e como, os(as) estudantes estão se apropriando dos conhecimentos essenciais relativos ao gênero textual reportagem, especialmente aqueles relacionados à estrutura composicional, à função, ao contexto de uso e ao propósito comunicativo.

São aspectos importantes a serem considerados, em se tratando do estudo do gênero textual, uma vez que "o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas diversas formas" (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Dessa forma, sugerimos que, nesta aula, os(as) estudantes possam compreender esses elementos e, a partir daí, estabelecer relação com outros conhecimentos também importantes para a efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, permita que alguns(algumas) estudantes se voluntariem para realizar a leitura do texto e, na medida em que forem se apropriando das informações, instigue-os a perceberem a ordenação das palavras e a utilização dos conectivos, visando a organização das ideias, seguindo uma lógica.

4 | LÍNGUA PORTUGUESA

como a poluição difusa, o lixo jogado nas ruas ou mesmo o descarte inadequado de resíduos sólidos nos corpos d'água, enfim, é uma série de processos que tem suas raízes na pobreza, na má distribuição de renda, falta de acesso aos serviços públicos, no consumo não consciente e no descarte inadequado. É uma série de processos sistêmicos que acabam, dada a complexidade do problema e as mais variadas falhas nesse sistema, levando ao fenômeno do lixo no mar".

Turra acredita que as máscaras de pano são uma solução para garantir o reuso e evitar o descarte incorreto: "As máscaras de pano correspondem a uma boa estratégia para se proteger do vírus e proteger a sociedade da contaminação, reduzindo essa contaminação. Obviamente, elas sendo laváveis, podem ser utilizadas várias vezes, então elas não vão acabar parando no ambiente", finaliza.

Fonte: OLIVEIRA, K. **Descarte incorreto de máscaras pode causar impacto nos oceanos**. Jornal da USP. 31 fev. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/descarte-incorreto-de-mascaras-pode-causar-impacto-nos-oceanos/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

b. Qual é o suporte utilizado para publicação da reportagem? Geralmente, quais são os meios de circulação desse gênero textual? **Essa reportagem foi publicada pelo Jornal da USP. Geralmente, esses gêneros textuais são veiculados em revistas, jornais, televisão, rádio e mídias digitais.**

c. As informações trazidas pelo texto fazem referência a quê?

A reportagem traz informações acerca do descarte incorreto dos equipamentos de proteção individual, os quais têm sido encontrados nos oceanos ao redor do mundo.

2. Interpretando e refletindo

a. Qual o principal problema apontado pelo texto? O que as pessoas devem fazer, individualmente, para que esse problema seja evitado?

Espera-se que o estudante consiga responder que o principal problema apontado pelo texto é o impacto negativo que o descarte inadequado de máscaras pode gerar aos oceanos, levando à morte de animais marinhos por inanição. Também é esperado que o estudante consiga responder que as pessoas devem descartar adequadamente as máscaras, ou seja, em lixeiras com tampa. Ele pode completar, ainda, que o conteúdo da lixeira deve ser colocado no local apropriado para a recolha feita pelos coletores de lixo, sendo, posteriormente, depositado em local adequado pelo caminhão de lixo.

b. Para o especialista, “a chegada de lixo no mar é fruto de problemas estruturais da sociedade, como a pobreza, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso aos serviços públicos”. Você concorda com o posicionamento citado pelo especialista na reportagem? Justifique sua resposta.

Essa resposta não está explícita no texto; portanto, requer que o estudante acione os seus conhecimentos de mundo, a sua imaginação e a sua capacidade de fazer conexões para que ele consiga responder, por exemplo, que a pobreza pode levar as pessoas a habitarem locais em que não há coleta de lixo, levando-as a jogarem o lixo em rios que acabam levando sujeira aos mares. Também é possível responder que a pobreza dificulta a possibilidade de as pessoas reivindicarem direitos como o acesso ao serviço de coleta de lixo. Ainda pode-se afirmar que a pobreza pode levar as pessoas a ocuparem locais irregulares.

c. Além das ações individuais que devem ser realizadas para que esse problema seja evitado, quais ações coletivas – de governos, empresas, ONGs, organizações da sociedade civil ou outros grupos de pessoas – você acredita que deveriam ser propostas para minimizar a situação apresentada no texto? Acione elementos do próprio texto, seus conhecimentos de mundo e sua criatividade para responder à questão.

Resposta pessoal. Espera-se que o estudante pense em soluções como: (1) Governos devem garantir coleta adequada de lixo para todos; (2) empresas poderiam, em ações de contrapartida social, responsabilizar-se pela coleta de lixo de determinadas localidades ou, ainda, colocar a coleta de lixo como condição básica para se estabelecer em determinado município, o que pressionaria governos; (3) empresas devem depositar seu lixo em local adequado; (4) grupos de moradores devem organizar manifestações, realizar denúncias e abaixo-assinados on-line para pressionar governos e empresas por uma coleta de lixo adequada. Pode ser que os estudantes pensem em outras soluções para o problema, além das aqui citadas.

FINALIZANDO

Sugerimos que você encerre a aula dizendo que discutirão as respostas com toda a turma na aula seguinte e que espera que eles tenham conseguido refletir sobre possíveis ações coletivas para a resolução do problema apontado no texto.

d. Em “Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19, além de impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingiram os itens”, observamos que a conjunção “além de” expressa a ideia de adição: depois de mencionar um problema gerado pelo descarte incorreto de máscaras e luvas, o autor da matéria cita mais um problema. Reescreva o trecho substituindo a conjunção “além de” por uma outra que também expresse a ideia de adição. Faça as alterações necessárias para que a coesão e coerência do texto sejam preservadas.

Uma, entre várias possibilidades de resposta, é: Segundo especialista, o descarte incorreto das máscaras e luvas pode levar a contaminações pela covid-19, como também impactar diretamente a vida marinha, podendo causar a morte de animais que porventura ingiram os itens.

AULAS 6 E 7 – ABAIXO-ASSINADO

Objetivos das aulas:

- Conhecer e sistematizar características do gênero textual abaixo-assinado;
- Planejar a escrita de um abaixo-assinado;
- Executar a proposta de produção textual.

1. Conhecendo um abaixo-assinado

Você já sabe o que é um abaixo-assinado? Trata-se de um gênero textual por meio do qual as pessoas conseguem recolher assinaturas para fazer uma reivindicação. Atualmente, a *internet* é um espaço em que circulam muitos abaixo-assinados, em diferentes plataformas. O abaixo-assinado a seguir foi escrito especialmente para este material, mas seu formato se baseia em algumas dessas plataformas. Leia-o antes de responder às questões propostas.

Pela restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!

Este abaixo-assinado foi vitorioso com 2.000 apoiadores!

Gilka Machado criou este abaixo para reivindicar algo da *Secretária de Cultura de Andorinhas*.

Nós, amigos e moradores do bairro do Limoeiro, solicitamos a restauração imediata da Biblioteca Maria Firmina dos Reis.

Em fevereiro de 2018, a biblioteca foi invadida por uma enchente que danificou outras casas e estabelecimentos do bairro, estragando parte de seu acervo. Desde então, o prédio encontra-se fechado. A Secretária de Cultura da cidade de Andorinhas assinou um compromisso, segundo o qual a biblioteca voltaria a funcionar até o final de 2020. Como sabemos, a reabertura não aconteceu.

AULAS 6 E 7 – ABAIXO-ASSINADO

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Caderno do Estudante. Para a Atividade 2, é necessário que haja algum instrumento de pesquisa. Sugerimos os celulares dos estudantes com acesso à *internet* ou o uso da sala de informática, se possível, ou ainda que a pesquisa seja realizada em materiais trazidos pelo(a) professor(a).

ORGANIZAÇÃO DA TURMA

Sugerimos a organização em formato de “U” para facilitar a visibilidade durante as exposições em tela.

INICIANDO

Professor, nesta aula estudaremos o gênero textual abaixo-assinado, para que os estudantes conheçam e se apropriem de características do gênero para que, na aula seguinte, vocês produzam conjuntamente um abaixo-assinado em que poderão praticar as aprendizagens construídas até a Aula 5 sobre efeitos de sentido produzidos pela escolha de determinadas palavras ou expressões, da ordenação e contraposição de palavras e pelo uso de recursos de coesão sequencial. Como abordaremos nesta aula, o gênero textual abaixo-assinado, atualmente, circula com bastante facilidade na *internet*, em que há sites especializados para a produção deste gênero. Pode ser escrito por qualquer pessoa, com o objetivo de fazer alguma reivindicação a uma autoridade competente ou a outros atores sociais.

DESENVOLVENDO

O objetivo destas aulas é trabalhar o gênero textual abaixo-assinado, de modo que os(as) estudantes reconheçam sua estrutura e suas características a fim de terem condições de planejar e executar a proposta de escrita desse gênero.

Assim, sugerimos que você: aborde o propósito comunicativo; para quem é direcionado; e as especificidades de uso e de circulação do gênero textual abaixo-assinado. Proponha a realização das atividades pela turma, auxiliando-a na elaboração das respostas. Em seguida, faça a correção de forma colaborativa, de maneira que os(as) estudantes possam participar efetivamente. Sugerimos que a Atividade 3 seja realizada coletivamente a partir da sua mediação e anotações na lousa.

14 | LÍNGUA PORTUGUESA

A biblioteca atendia a crianças, jovens e adultos sete vezes por semana, contando não apenas com livros científicos e literários, como também com computadores e eventos que movimentavam a escassa vida cultural local. Sem ela, nosso direito de acesso à educação, lazer e cultura fica limitado.

Enquanto isso, equipamentos culturais localizados no Centro, que nunca deixaram de funcionar, passam por reformas de embelezamento. Não podemos admitir que haja tamanho descaso com a população do bairro do Limoeiro!

Chega de esperar: cultura é um direito de todos! Secretária de Cultura, inicie a restauração da Biblioteca Maria Firmina dos Reis!

1999 pessoas já assinaram. Ajude a chegar a 2.000!

Nome:

Sobrenome:

E-mail:

Clique [aqui](#) para assinar este abaixo-assinado.

Fonte: Texto elaborado especialmente para este material.

- a. Qual é o assunto central do abaixo-assinado lido? Qual é o seu objetivo? É possível identificar quem o escreveu e a quem ele é direcionado? Quem são essas pessoas?

Espera-se que o estudante identifique que o texto trata a reabertura da biblioteca, que seu objetivo é reivindicar que as autoridades promovam essa ação, que ele foi escrito por Gilka Machado e que é direcionado à Secretária de Cultura da cidade fictícia.

- b. Há argumentação no texto? Qual o seu objetivo? Justifique sua resposta.

Sim. A argumentação tem como objetivo mostrar os motivos pelos quais a biblioteca deve ser reaberta. Por isso, argumenta-se que a biblioteca atendia a diferentes públicos no bairro, que está sendo colocada em segundo plano pelas autoridades e os motivos pelos quais ela é importante.

- c. Observe e analise as nas cinco linhas finais do texto. Que elementos textuais são aqueles? Para que servem?

Os elementos finais são os campos que devem ser preenchidos para a assinatura do abaixo-assinado.

2. Comparando abaixo-assinados

- a. Na internet ou em outros materiais disponibilizados pelo seu professor, encontre e leia exemplos de outros abaixo-assinados. Escreva o título de alguns deles.

A resposta depende do que for encontrado pelo estudante.

- b. Quais elementos você percebeu que existem nos dois textos do mesmo gênero textual? Repare, por exemplo, se os dois possuem título ou não, se os dois se iniciam com a identificação de seus autores, se fazem um pedido e argumentam em favor dele, se indicam a quem se direcionam, se há espaço para assinaturas, se as pessoas que já assinaram o documento são identificadas, e assim por diante.

A estrutura deste gênero pode variar, mas é esperado que todos tenham uma apresentação do problema, uma argumentação, a indicação de quem está fazendo a reivindicação, a quem o abaixo-assinado é dedicado e um espaço para assinatura. Normalmente, os abaixo-assinados apresentam um título.

FINALIZANDO

Caso você perceba, a partir dos comentários ou na participação dos estudantes nas atividades coletivas, que alguns deles não compreenderam as características de um abaixo-assinado, sugerimos que você separe outros textos do gênero textual e realize com eles alguns exercícios que os ajudem a compreender o conteúdo.

3. Situação-problema

Agora é hora de praticar! Nesta atividade e na próxima aula, será o momento de nos dedicarmos a planejar, escrever e revisar um abaixo-assinado, escrito coletivamente com a sua turma. O objetivo é que você aprenda a escrever textos desse gênero textual e a aplicar o que aprendemos nas últimas aulas. Lembre-se do que estudamos em relação à escolha intencional de palavras, à ordenação e contraposição de palavras e ao uso de conjunções.

Imagine a seguinte situação: você mora na cidade de Abacateiro, no Bairro das Pitangas. Em uma grande parte do seu bairro, não passa a coleta de lixo. Parte da população local faz longas caminhadas com seus sacos de lixo para deixá-los nos locais que são atendidos pelo caminhão. Muitas vezes, porém, os sacos se rasgam e parte do lixo fica espalhado pela rua. Além disso, outras pessoas acabam jogando lixo no córrego do bairro.

Para resolver esse problema, a sua missão é escrever um abaixo-assinado solicitando que a autoridade responsável resolva a questão. Lembre-se dos problemas associados à falta de coleta de lixo que conhecemos nas aulas anteriores para utilizá-los em sua argumentação!

Para escrevermos um texto, a primeira etapa é a de planejamento, como explicado no item abaixo.

- a. Utilize o espaço abaixo para planejar o seu texto! Lembre-se das características de um abaixo-assinado que você identificou no item "b" da Atividade 2. Sugerimos que você organize uma lista com os itens que não podem faltar no seu abaixo-assinado (como, por exemplo: título, apresentação do problema, argumentação, solicitação, entre outros) e tente completá-los com o que você deseja escrever no texto.

Espera-se que o estudante elenque elementos como "título", "apresentação do problema", "argumentação", "destinatário" e esboce formas de contemplar esses itens, apresentando ideias de título, argumentos e assim por diante.

LÍNGUA PORTUGUESA

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Tema: O corpo fala: combatendo preconceitos.

Questão norteadora: Como se constroem as visões sobre o corpo?

Competência da Área 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidade da Área: EM13LGG704 – Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. **Campos de atuação: Todos.**

Habilidades de Língua Portuguesa:

EM13LP11 – Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos. **Campos de atuação: Todos.**

EM13LP17 – Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. **Campos de atuação: Todos.**

EM13LP30 – Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

Campos de Atuação das Práticas de Estudo e Pesquisa.

Objetos de Conhecimento:

Contextos de produção, circulação e recepção de textos. Modalização.

Efeitos de sentido.

Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).

Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).

Marcas linguísticas que expressam posição de enunciação considerando o contexto de produção.

Reconstrução e consideração do contexto de produção, circulação e recepção de textos orais e multissemióticos.

Planejamento e produção de textos orais e multissemióticos.

Usos expressivos de recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos.

Usos de variedades linguísticas.

Prezado Estudante:

O homem, ao longo da História, como forma de sobrevivência, vem tentando se adaptar às percepções espaciais por meio da elaboração de sentidos, utilizando-os como ferramentas para a compreensão do mundo e de tudo que o compõe.

Retomando a questão norteadora “Como se constroem as visões sobre o corpo?” da Área de Linguagens, apresentamos nas atividades a seguir, ressignificações de uma das partes do corpo, o “cabelo”.

A sua simbologia vem nos mostrando, desde as antigas civilizações, em deuses, deusas, heróis mitológicos, clássicos gregos, egípcios etc. até os dias de hoje, atitudes como mudanças de vida e representatividade racial, por exemplo, considerando a importância desse símbolo identitário, associado a cortes, tamanhos, tipos, personalidade, funções (religiosa, coletiva e até mesmo social). Desta forma, analisaremos o cabelo como:

- representatividade de identidade cultural.
- motivo de violência psicológica (*bullying*), sofrida por quem opta por estilos considerados fora de dado padrão.
- quebra de paradigmas, expressão de empoderamento.
- revolução grisalha, símbolo de abandono à pressão social pela fonte da juventude (reconhecimento geracional).

E, nesse processo, intencionamos desenvolver diálogos e reflexões propostas por meio da análise de textos de diferentes gêneros e linguagens, tais como:

- *desrobotização* de padrões definidos (estilo, cor, tipo, tamanho etc.) em contextos históricos e sociais que refletem a identidade visual;
- desmistificação de rótulos, de cargas históricas que ainda precisam ser rompidos, a fim de atenuar preconceitos e discriminação;
- compreensão da diversidade cultural, mediante reinvenção de uma visão sobre o corpo e de mundo.

Prezado professor:

A construção da SA1 do 2º bimestre foi elaborada de modo a garantir momentos de diálogos entre os componentes da Área de Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, os quais apresentam Situações de Aprendizagem que exploram um tema em comum, com atividades integradoras, por meio de um percurso intencional, das diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), em diferentes formas e contextos.

De acordo com o Currículo Paulista do Ensino Médio (2020, p. 43),

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na argumentação; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista do Ensino Médio**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/PRgjEyN>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Os estudantes irão realizar trabalhos de curadoria e produção de textos de divulgação científica (campo das práticas de estudo e pesquisa), conforme habilidades selecionadas para esta SA, e atividades de elaboração (e apropriação) de textos de campanha publicitária (campo jornalístico-midiático) e de *Slam* (campo artístico-literário).

É importante ressaltar que a organização do Caderno (além de ter sido elaborado pensando na comunicação entre os componentes da área), vai além das práticas de linguagens presentes nas habilidades de Língua Portuguesa e nos objetos de conhecimento; esta, abrange também as habilidades da área de Linguagens e as competências gerais, rompendo assim, as barreiras entre os componentes e proporcionando o entendimento de outras formas de organização curricular.

Para iniciar a SA1, vamos abordar o tema “Cabelo” com a obra de **Dom Casmurro** do escritor

Machado de Assis (no capítulo XXXIII), bem como visitando outros textos, com o objetivo de chamar atenção para a identidade visual do cabelo, conforme os tópicos já citados anteriormente; entrelaçando o tema com os objetos de conhecimento e as habilidades, tanto da Área de Linguagens como do componente de Língua Portuguesa, selecionados para essa primeira Situação de Aprendizagem.

Sugerem-se algumas questões iniciais, para a sensibilização dos estudantes com o tema proposto: “Cabelo”.

- Vocês sabem que significado tem o cabelo em diversas culturas? (Na religião, na mitologia, nas obras de arte?)
- Vocês conhecem a história de Sansão?
- E sobre Medusa e seus cabelos? Já ouviram falar?
- E quanto aos indígenas? Por que, em algumas tribos, sempre usam os cabelos compridos?
- Completem a frase: Mulher geralmente tem os cabelos _____? Homem tem cabelos _____? (Espera-se que a maioria dos estudantes, ao professor fazer esta pergunta, respondam de acordo com o senso comum de as que mulheres têm cabelos compridos e os homens, curtos. Não será o momento para abrir discussão sobre o assunto, por ser início das atividades, mas sim de estimular a turma para a reflexão sobre o tema proposto.

TEXTO I

A fim de auxiliar no encaminhamento da interpretação textual, sugerimos a utilização de estratégias de leitura. Sequencialmente, para o estudo dos capítulos do conto, recomendamos o trabalho com a **leitura e oralidade**. O trabalho a partir da **leitura** e da **oralidade** contribui muito para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das atividades de prática de **escrita**. Neste caso, o que se espera é que se utilizem (diversas) estratégias de **pré-leitura**, **durante** e de **pós-leitura** e que elas sejam exploradas a partir dos conhecimentos sobre gênero textual. Alguns pontos, a seguir, a serem considerados nas diferentes etapas:

Pré-leitura – A pré-leitura é uma forma de resgatar as experiências já vivenciadas pelos estudantes e fazer uma introdução ao tema, despertando-os estrategicamente à sensibilização em relação aos textos. Cabe estimular os estudantes, apresentar-lhes o objetivo da leitura, ativar conhecimentos prévios com base em título, autor, gênero, assunto, assim como auxiliá-los a formular previsões e incentivá-los a fazerem perguntas, mediante estratégias bem definidas.

Durante – Professor, mostre (por meio de exemplos) como o leitor constrói as previsões, como as verifica, em que pistas do texto ele pode se basear para assim proceder etc. Do mesmo modo, os próprios estudantes também deverão selecionar marcas, comparar informações, levantar hipóteses, checá-las, fazer interpretações, esclarecer dúvidas, resumir ideias do texto e, importante destacar, estarem cientes de que tudo isso é necessário para alcançarem o objetivo estabelecido.

Pós-leitura – Faça a mediação das situações, oriente como se identifica a ideia central do texto lido, como se pode elaborar sínteses e obter respostas aos questionamentos formulados.

Se mesmo após aplicar as estratégias de leitura, o estudante ainda não for capaz de responder ao que se espera, há intervenções durante a leitura, como verificar se a previsão sobre o tema vai se confirmando ou não, permitindo que façam uma reflexão sobre o desenvolvimento do tema. Indicamos para isso, a *leitura individual*¹ pausada, a fim de oportunizar a reflexão, recordar a obra, inferir, retomar a leitura do título, formular hipóteses acerca dos assuntos abordados

¹ **Leitura individual:** segundo (SOLÉ, 1998, p.32), o processo da leitura deve garantir ao leitor a compreensão textual, e diante da construção da ideia acerca do conteúdo, capta dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

e, após, por intermédio de um esquema, sintetizando os fatos presentes no conto, observar o reconhecimento do tema. Com essa retomada, por meio da leitura individual, é possível localizar no texto a temática e seu desenvolvimento, o clímax e o desfecho da história. É uma estratégia, que favorece a possibilidade de avançar, pausar, refletir, retroceder, recapitular, estabelecer relações e verificar semelhanças quanto às informações e às hipóteses formuladas, a partir do conhecimento prévio ativado.

Além disso, a elaboração de questões sobre o conto (ao lado dos parágrafos) e as respostas em forma de resumo promovem a sua compreensão, por intermédio de discussões em grupo ou em pares em sala de aula.

Desta forma, recomendamos iniciar a leitura do Capítulo XXXIII “O penteado” de Dom Casmurro; em seguida, retomar com os estudantes os contos “Uns braços” e “Miss Dólar”, a fim de relembrarem alguns aspectos e características já estudados, anteriormente, sobre o autor Machado de Assis.

Para saber mais, acesse:

“Dom Casmurro” – Análise da obra de Machado de Assis. Disponível em: <https://cutt.ly/cRgj9zh>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Os dois textos a seguir trazem o mesmo assunto. Durante a leitura do Texto I, muitas palavras podem ser desconhecidas para os estudantes, pois se trata de uma obra literária do século XIX. Sugerimos solicitar aos estudantes que destaquem essas palavras, para pesquisar os significados, utilizando os dicionários (impressos ou *on-line*), para posteriormente discutir com a turma. Além disso, a compreensão dos sentidos a partir do contexto, também é muito importante. Assim, recomendamos levantar questões que auxiliem essa compreensão.

Importante: os significados dos termos e palavras estrangeiras e desconhecidas não se encontram no rodapé, pois haverá atividades de pesquisas pertinentes a elas.

MOMENTO – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Os textos a seguir trazem perspectivas sobre a importância dos cabelos na História.

O Texto I refere-se ao Capítulo XXXIII “O penteado”, da obra **Dom Casmurro**, publicado em 1899, um dos romances mais conhecidos de Machado de Assis. O trecho aqui destacado traz um episódio da juventude de Bento Santiago, narrador e protagonista, (Bentinho, na época) quando descobre seus sentimentos por Capitu, amiga de infância com quem acaba se casando.

O Texto II traz uma abordagem atual sobre cabelo, mediante relato de uma mulher que reflete sobre sua condição, em determinado episódio de sua vida.

Nos demais momentos, são apresentados textos imagéticos e poéticos e você conhecerá um pouco mais sobre a importância dos cabelos em diversos contextos e culturas.

VOCÊ SABIA?

Tomar notas é mais que um hábito. É uma estratégia de leitura importante, no campo das práticas de estudo e pesquisa. Então, vamos lá! Anote as informações, enquanto o seu professor orienta a turma durante a realização das atividades.
Boa leitura.

Texto I

Capítulo XXXIII

O PENTEADO

Machado de Assis

E Capitu deu-me as costas, voltando-se para o espelhinho. Peguei-lhe dos cabelos, colhi-os todos e entrei a alisá-los com o pente, desde a testa até as últimas pontas, que lhe desciam à cintura. Em pé não dava jeito: não esqueceste que ela era um nadinha mais alta que eu, mas ainda que fosse da mesma altura. Pedi-lhe que se sentasse.

— Senta aqui, é melhor.

Sentou-se. “Vamos ver o grande cabeleireiro”, disse-me rindo. Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado, e dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo. Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis. Não pedi ao céu que eles fossem tão longos como os da Aurora, porque não conhecia ainda esta divindade que os velhos poetas me apresentaram depois; mas, desejei penteá-los por todos os séculos dos séculos, tecer duas tranças que pudessem envolver o infinito por um número inominável de vezes. Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa! Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. Enfim acabei as duas tranças. Onde estava a fita para atar-lhes as pontas. Em cima da mesa, um triste pedaço de fita enxovalhada. Juntei as pontas das tranças, uni-as por um laço, retoquei a obra, alargando aqui, achatando ali, até que exclamei:

— Pronto!

— Estará bom?

— Veja no espelho.

Em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? Não vos esqueçais que estava sentada, de costas para mim. Capitu derreou a cabeça, a tal ponto que me foi preciso acudir com as mãos e ampará-la; o espaldar da cadeira era baixo. Inclinei-me depois sobre ela rosto a rosto, mas trocados, os olhos de uma na linha da boca do outro. Pedi-lhe que levantasse a cabeça, podia ficar tonta, machucar o pescoço. Cheguei a dizer-lhe que estava feia; mas nem esta razão a moveu.

— Levanta, Capitu!

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu desci os meus, e...

Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. Preso, atordoad, não achava gesto nem ímpeto que me descolasse da parede e me atirasse a ela com mil palavras cálidas e mimosas... Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce. Com dezessete, Des Grieux (e mais era Des Grieux) não pensava ainda na diferença dos sexos.

ASSIS, Machado de. O penteado in: **Dom Casmurro**.

Disponível em: <https://cutt.ly/mIGAKYH>. Acesso em: 21 jan. 2022

Para saber mais, acesse:

Há uma adaptação feita para a televisão baseada na obra **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, chamada Capitu.

Minissérie Capitu – **Capítulo “O penteado” – 1º beijo**. 2013. 1 vídeo. (05min11s). Publicado no canal José Bruno Oliveira. Disponível em: <https://cutt.ly/SIOKwf5>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Esta obra de Machado de Assis ganhou uma versão cinematográfica em 2003 com o nome de **Dom**. O roteiro e a direção foram realizados por Moacyr Góes.

Anteriormente, em 1968, foi lançado o filme **Capitu**, também baseado na obra Dom Casmurro e dirigido por Paulo César Saraceni.

Sugestão: Professor, como Machado de Assis aparece nos 1º e 2º bimestres, os estudantes poderiam, para além das atividades das SA, produzir um mural (digital ou impresso) com dados das obras e do autor. Esta construção pode acontecer, conforme o andamento das leituras machadianas, um percurso que seria construído a cada nova proposta feita nas SA. Nele, os estudantes podem colocar também as adaptações para série, filmes, HQs. O MEC tem um *site* específico com informações sobre Machado (ver *box* a seguir) com indicação de vários outros *sites* sobre vida, obra etc. Também há um documentário muito interessante (ver *box* a seguir) que pode ser indicado: “Machado de Assis: um mestre na periferia”, da TV Brasil para estudo e pesquisa.

Para saber mais, acesse:

Machado de Assis. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

“Machado de Assis: um mestre na periferia”, TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M9uArkiTaAM>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Texto II**CABELOS E DOR**

Mara Lucia David

Sentiu um inchaço no pescoço. O dentista marcado, anteriormente, sinalizou que era dente. Extraídos dois. Uma semana depois, o inchaço permanecia. Não era mais da conta do dentista. Outro médico, exames, diagnóstico: linfoma. A cabeça baqueou ao processar a informação; era câncer. Câncer do sistema linfático. Ouviu o médico, novos exames.

Enquanto esperava os resultados, pesquisa na internet. Linfoma de *Hodgkin*, linfoma de não-*Hodgkin*. Como é o tratamento? O que esperar?

Dada toda a prescrição, escolhido o tratamento (seis sessões de quimioterapia), explicações do médico, novas pesquisas na internet com mais informações.

Sabia o que vinha pela frente. As náuseas, a falta de apetite, a insônia, o cansaço, a perda de peso, a queda do cabelo. Sentir tudo isso, foi seu calvário.

Tudo foi terrível, os três primeiros dias após a primeira sessão de químio foram devastadores, mas, com o passar do tempo, as coisas iam melhorando, dias quase normais antes da segunda dose de medicamentos. Entretanto, uma coisa não voltaria ao normal: o cabelo.

Quando o corpo estava voltando ao normal, sentiu a perda do cabelo. Não eram uns fios que saíam no pente, ou que podiam ser vistos no travesseiro. Saíam aos tufos, no pente, na mão.

Esperava por um pequeno milagre, que nada aconteceria com o cabelo que adorava.

Cuidava muito bem dele, era do que mais gostava em si. Cabelo preto como a asa da graúna, fio grosso (mais fácil de ficar assentado), brilhante, sedoso. Não se desesperou quando pequenos fios brancos foram aparecendo. Pareciam estrelas que cintilavam num céu escuro, iluminando-o. Aceitou-os bem; o que para muitas pessoas poderia ser absolutamente indesejável. Seus cabelos e sua decisão de não esconder esses novos companheiros, que vieram para ficar, foram elogiados e admirados.



Agora, eles, fios brancos e pretos, estavam indo embora. Não aguentaram a violência dos líquidos matadores que entravam pela veia do braço e navegavam pelo corpo todo e não voltariam, enquanto durasse o tratamento.

Ao sentir os primeiros tufo saírem no pente, ligou para a cabeleireira para cortá-los. Bem curtinho, só para cobrir o couro da cabeça. Mas ao serem penteados, continuaram saindo no pente. Respirou fundo, precisava tomar a decisão que não queria; pedia ardentemente para que não chegasse esse momento: passar a máquina zero.

Olhando-se no espelho, ela não entendeu como algumas pessoas fazem essa opção. Sentiu-se desprovida de toda sua feminilidade, de sua identidade.

Chegou em casa, colocou um gorro. Cobriu os espelhos.

Vieram mais duas sessões de químio. Ainda não descobriu os espelhos.

Texto cedido pela autora para uso neste material.

Professor, o Texto II, além de trazer o tema cabelo e conectar-se ao Texto I, apresenta a relação entre cabelo, feminilidade e perda da feminilidade, por meio da personagem principal. A intenção é de abrir momentos de reflexão e sensibilização sobre “oncologia”. Haverá atividades de pesquisa/curadoria, bem como elaboração do gênero campanha publicitária voltada à responsabilidade social, envolvendo essa doença.

Sugerimos, após a leitura e durante a correção das questões, abrir espaço para diálogo com questões como:

- Vocês já viram campanhas sobre a prevenção do câncer? Quais?
- Conhecem os sintomas e sinais da doença? Como é realizado o tratamento?
- Quais efeitos colaterais podem acontecer?
- Qual a importância do acompanhamento psicológico para quem é diagnosticado com a doença?
- Qual o nome dado ao estudo desta doença? (*A cancerologia ou cancrologia, também chamada de oncologia, é a especialidade médica que estuda os cancros e a forma de como essas doenças se desenvolvem no organismo, procurando seu tratamento*)
- Como esta carga emocional que envolve a família, trabalho e amigos pode ser amenizada?

A intenção será mostrar que o diagnóstico pode gerar muitas dúvidas e incertezas, além das preocupações, como vimos no Texto II, sobre tratamentos e efeitos colaterais. E que esta carga emocional que envolve a família, trabalho e amigos pode ser amenizada; mesmo que o estilo de vida tenha que ser alterado, pode ser diminuída por meio de informação e conhecimento sobre a doença e suas implicações. Ferramentas como as informações confiáveis fazem os pacientes assumirem o controle da situação de enfrentamento perante o câncer, com otimismo.

MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS

- 1) Quais são os temas apresentados nos dois textos?
- 2) Os Textos I e II possuem alguma conexão? Qual?

Expectativas de respostas das questões 1 e 2.

O tema é o cabelo.

O Texto I refere-se ao Capítulo XXXIII “O penteado” da obra de Machado de Assis. Narra o envolvimento de Bentinho, no instante em que penteia os cabelos de Capitu. O escritor descreve com riqueza e maestria a forma com que Bentinho se sente atraído pelo jogo de sedução de Capitu ao lhe pentear os cabelos.

O Texto II mostra um relato (em terceira pessoa) sobre uma mulher que vai perdendo, aos poucos, os cabelos, devido ao tratamento do câncer.

- 3) No Texto I, pesquise as palavras consideradas desconhecidas ou cujo sentido lhe pareça estranho.

Transcreva-as em seu caderno e busque os significados em dicionários impressos ou *on-line*.

Sugestões	Significados
Desazo	Anular, apagar.
Espáduas	Parte superior do membro superior ou anterior; ombro.
Aurora	Mitologia romana: deusa do amanhecer. Nas histórias romanas, Aurora renovava-se todas as manhãs ao amanhecer e voava pelos céus anunciando a chegada do amanhecer.
Enfático	Enérgico, fervoroso.
Ninfa	Mitologia grega: divindade que habitava os bosques, rios, mulher jovem e esbelta.
Tétis	Mitologia grega: filha de Nereu, o Velho do Mar, e de Dóris. Divindade marinha e imortal. Possuía o dom da transformação.
Pagãs	Relativo ao paganismo, ao politeísmo, à religião que cultua vários deuses.
Enxovalhada	Roupa que foi usada uma vez e ainda pode ser usada novamente; está semilimpa.
Derreou	Abaixar, descer.
Espaldar	Parte da cadeira usada para apoiar as costas.
Abrochou	Abotoar, apertar.
Ímpeto	Impulso, movimento inesperado.
Cálidas	Quente, calorosa.
Mofes	Zombar, ridicularizar.
<i>Des Grieux</i>	Personagem do romance <i>Manon Lescaut</i> (1731) de autoria do Abade Prévost (1697-1763). <i>Des Grieux</i> apaixona-se perdidamente por Manon Lescaut, que acaba perturbando definitivamente sua vida. Essa obra mostra uma paixão vulcânica, além dos princípios morais e dos interesses familiar e profissional.

- 4) O **cabelo**, do latim *capillus*, é formado por pelos que crescem no couro cabeludo (parte superior da cabeça do corpo humano). Nos Textos I e II, o cabelo é um elemento constante nas descrições dos narradores. Ele possui o mesmo significado (ou há diferenças) nas duas narrativas? Explique.
Espera-se que o estudante compreenda que, no Texto I, o cabelo é usado como atrativo, objeto sedutor feminino, no qual a personagem Bentinho acabou se perdendo em devaneios ao pentear os cabelos de Capitu, enquanto que, no Texto II, a personagem se vê enfrentando, não somente, a perda de seus cabelos, mas também sua identidade feminina simbolizada por eles.
- 5) Há elemento(s) comum(ns) entre os textos? Quais? Identifique-os descrevendo em seu caderno.
O elemento comum refere-se ao significado que o cabelo possui, de acordo com o que se apreende dos textos. O cabelo é visto de forma semelhante como símbolo de feminilidade.
- 6) Localize, no Texto I, o momento em que Bentinho narra as etapas sequenciais ao pentear os cabelos de Capitu.
 - a) Transcreva-as em seu caderno.
 - b) No trecho “[...] Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela [...]” intencionalmente alguns termos se repetem. Transcreva-os e explique qual foi a intenção do narrador ao criar esse efeito de sentido?

Respostas das questões:

a) “[...] dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela. O trabalho era atrapalhado, às vezes por desazo, outras de propósito para desfazer o feito e refazê-lo. Os dedos roçavam na nuca da pequena ou nas espáduas vestidas de chita, e a sensação era um deleite. Mas, enfim, os cabelos iam acabando, por mais que eu os quisesse intermináveis [...]”

b) Os termos (intencionalmente) que se repetem são “devagar, devagarinho”, ou seja, ao pentear os cabelos de Capitu, Bentinho não tinha pressa, pois desejava manter por mais tempo o contato físico estabelecido entre eles.

- 7) Busque, no Texto II, “Cabelos e dor”, os instantes em que a personagem percebeu que, além de todo o processo de dores e medicamentos do tratamento de sua doença, também teria que lidar com a perda dos cabelos.

“Quando o corpo estava voltando ao normal, sentiu a perda do cabelo. Não eram uns fios que saíam no pente, ou que podiam ser vistos no travesseiro. Saíam aos tufos, no pente, na mão”.

- 8) Diante de uma situação delicada narrada sobre o processo de tratamento da doença, no Texto II, como você acha que seria a sua reação, caso tivesse que passar pela mesma situação? Comente.
Resposta pessoal. É importante que se abra um espaço para que haja diálogos, nos quais possam descrever as impressões despertadas pela empatia, ao se colocarem no lugar de uma pessoa que tenha recebido diagnóstico de câncer.

- 9) No trecho “[...] Continuei a alisar os cabelos, com muito cuidado [...] dividi-os em duas porções iguais, para compor as duas tranças. Não as fiz logo, nem assim depressa, como podem supor os cabeleireiros de ofício, mas devagar, devagarinho, saboreando pelo tato aqueles fios grossos, que eram parte dela [...]” o narrador descreve um penteado vagaroso. Por que, exatamente?

Espera-se que o estudante perceba que a lentidão de Bentinho em fazer o penteado é porque ele se encontrava em estágio de paixão por Capitu. A descrição desejando “demorar-se nas tranças, fazendo-as e desfazendo-as”, nos termos “devagar, devagarinho” leva a entender que era um momento único, no qual o autor, apaixonado, retardou o máximo que pode o contato tátil nos cabelos da jovem.

- 10) Este capítulo mostra que Bento sentia algo pela sua amiga. Do que trata o fragmento?
Espera-se que o estudante conclua que se trata de um momento de ações contidas de sedução entre as duas personagens, que se sentem atraídas. Durante o momento em que Bentinho penteia os cabelos de Capitu, compara-a mentalmente de forma apaixonada a imagens de deusas e ninfas mitológicas até o acontecimento do primeiro beijo.

- 11) No capítulo XXXIII, “O penteado”, o narrador-protagonista relata detalhadamente o momento em que ele pede para pentear os cabelos de sua amiga e ocorre, em seguida, um beijo.

- a) Identifique exatamente o instante em que ele ocorreu, descrevendo-o em seu caderno.
b) Qual foi a reação de Capitu em relação ao beijo.

Respostas das questões:

a) Após Bentinho pentear os cabelos de sua amiga, Capitu, ao invés de se olhar no espelho para ver seu penteado, escorregou propositalmente da cadeira e Bentinho teve que segurá-la de tal forma que seus rostos ficaram muito próximos, terminando no beijo.

b) A reação de Capitu, segundo a narrativa, foi consentir o beijo.

- 12) Descreva em seu caderno, quem são as personagens principais dos dois textos e quais as características que elas apresentam?

Texto

Capitu: características dissimuladas, porém sutis, mostrando sedução por meio de gestos contidos.

Bentinho: Narrador-personagem, no capítulo estudado, ele possui características de um apaixonado, atencioso em relação a sua amiga de infância Capitu.

Professor, se o estudante ainda não teve contato com a obra literária em sua íntegra, seria interessante complementar que, em todo romance de Dom Casmurro, Machado de Assis, pela voz do narrador Bentinho, mostra as seguintes características de Capitu: dissimulada, uma mulher de personalidade forte, manipuladora, esperta, inteligente e extrovertida.

Importante também informar à turma de que na obra completa, Bento possui dois momentos distintos: o convívio com a amiga Capitu na adolescência e depois durante seu casamento, época marcada pelo ciúme dele diante da suspeita de traição de Capitu com seu melhor amigo, Escobar.

E com o sofrimento vindo com essa hipótese, Bentinho torna-se cada vez mais isolado, até chegar à mudança de seu nome/apelido para Casmurro.

Texto II

Personagem feminina, uma mulher em uma jornada sensível sobre sua trajetória de vida, na luta contra um câncer.

- 13) No trecho a seguir “[...] *Grande foi a sensação do beijo*; [...]”, consta a revelação de narrador protagonista, além de ser o momento mais importante do capítulo. Nele, nota-se que aconteceu uma troca de carinho entre Bentinho e Capitu. Explique por qual motivo isso aconteceu. Espera-se que o estudante consiga inferir, por meio do relato de Bentinho entre as ações re-freadas dele e a dissimulação sutil de Capitu, a permissão mútua do beijo, ou seja, o ato foi recíproco. Além disso, houve um momento propício para este acontecimento.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

- 1) Você deve ter notado que no Texto I há palavras que se referem à mitologia greco-romana. Busque-as e as transcreva em seu caderno, pesquisando os significados em dicionários (impressos ou *on-line*).

Sugestões	Significados
Desazo	Anular, apagar.
Espáduas	Parte superior do membro superior ou anterior; ombro.
Aurora	Mitologia romana: deusa do amanhecer. Nas histórias romanas, Aurora renovava-se todas as manhãs ao amanhecer e voava pelos céus anunciando a chegada do amanhecer.
Enfático	Enérgico, fervoroso.
Ninfa	Mitologia grega: divindade que habitava os bosques, rios, mulher jovem e esbelta.
Tétis	Mitologia grega: filha de Nereu, o Velho do Mar, e de Dóris. Divindade marinha e imortal. Possuía o dom da transformação.

Vocábulos	Significados
Linfoma de Hodgkin	Tipo de câncer que tem origem no sistema linfático.
Náusea	Sensação desconfortável que, muitas vezes, antecede o vômito.
Quimio	(Quimioterapia) Tratamento com medicamentos que se misturam com o sangue indo para todas as partes do corpo, destruindo as células que formam um tumor.

MOMENTO 4 – NA MIRA DO OLHAR

Texto III



Imagem 1

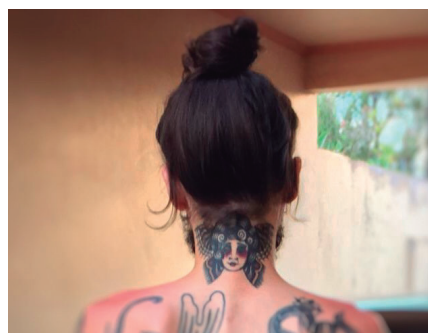


Imagem 2

Imagem 1. Disponível em: encurtador.com.br/isMOV. Acesso em: 21 jan. 2022.

Imagem 2. Fotografia de Mary Jacomine.

- 1) Em grupo, leiam as questões e discutam com seus colegas.
Observem atentamente as imagens.
 - a) Vocês conseguem identificar temas que podem ser tratados a partir das imagens no Texto III? Descrevam-nos.
 - b) Ao observarem as imagens 1 e 2 do Texto III, quais impressões elas lhes passam?
 - c) Vocês se lembram de algum ator ou pessoa famosa que usa ou tenha usado os cabelos compridos? Citem alguns deles.
 - d) Conhecem algum amigo ou pessoa do sexo masculino que possui cabelos compridos?
 - e) O que acham do estilo cabelos longos para o sexo masculino? Justifiquem a sua resposta.
 - f) Alguém de vocês já se incomodou com alguma pessoa do sexo masculino por ela ter os cabelos compridos? Se sim, expliquem o motivo.
 - g) O que acham que leva os homens a deixarem os cabelos crescerem até se tornarem longos?
 - h) Alguns homens ou adolescentes do sexo masculino têm vontade de deixar os cabelos crescerem além dos ombros, mas possuem uma certa dificuldade em adotar essa moda. O que os leva a sentirem essa dificuldade?
 - i) Se dentro do grupo existem integrantes do sexo masculino, comentem a questão: vocês teriam dificuldades em usar os cabelos compridos?

Respostas a a i:

Espera-se que os estudantes notem que se trata de imagens de jovens (do sexo masculino) que possuem os cabelos compridos soltos ou penteado em coques. A intenção nesta atividade é que se abra uma discussão sobre o preconceito em relação aos cabelos compridos e o sexo masculino.

Recomendamos que haja uma curadoria em relação às pesquisas solicitadas (via internet em sites confiáveis e preferencialmente com orientação de alguns já programados pelo professor para

realizarem a pesquisa), para que aprofundem a origem dos cabelos compridos masculinos, lembrando aos estudantes que há simbologias diversas diante também de diferentes contextos históricos. Sugerimos que se defina o levantamento para a busca de informação: origem, contextos diversos como culturais, religiosos, mitológicos etc.

A seguir, elencamos algumas afirmações que podem ser polêmicas, indicamos solicitar aos estudantes que efetuem pesquisas para atestar a veracidade do que é proposto.

- Os cabelos masculinos, de acordo com a época, representaram rebeldia, nobreza, status, masculinidade, poder, posição social etc. O estilo longo expressava (ou ainda expressa?) um fator totalmente dominante masculino, ou seja, pensar em outra forma que não fosse o homem com cabelos compridos, era praticamente contrariar a masculinidade e o poder.
- No contexto histórico, no âmbito religioso, o homem ao demorar para realizar um corte, representava devoção a Deus. Os filósofos do império romano eram caracterizados pelo cabelo grande, assim como pela barba, a roupa e a bolsa que utilizavam. Nas narrativas mitológicas, por exemplo, significava força e vitalidade, como em Sansão, nos deuses mitológicos (Apolo, Zeus), estes eram descritos não somente com os cabelos longos, mas com barbas). Se achar conveniente, neste contexto, levar o termo “metrosssexualidade” à discussão os “cuidados e beleza masculinas”.
- Na Primeira Guerra, o cabelo curto masculino virou ‘norma’ e, na década de 1960, a famosa revolução social resgatou os cabelos longos como forma de protesto e símbolo da contracultura. Os *dreadlocks* implantados nos longos e a cultura rastafári com o estilo musical do *reggae* em 1970 reacenderam a tendência. Como também, no mundo da música, geralmente, no *rock*, a maioria dos astros adotam o cabelo comprido, como por exemplo: Kurt Cobain, Axl Rose, Ozzy Osbourne, entre outros roqueiros que retratam o estilo. Além disso, estendendo a moda dos longos temos Carlos Valderrama, ex-jogador da seleção colombiana, ex-tenista profissional Björn Rune, Rafael Nadal e Roger Federer etc. dando seguimento aos campeões “cabeludos”.

É importante que o diálogo entre as questões seja voltado ao entendimento de que a simbologia ainda é presente, porém a falta de conhecimento sobre os significados e as mudanças que ocorrem em determinadas épocas e tempos causam uma mentalidade “presa” a padrões e convenções sociais que rotulam e discriminam pela simples opção de um tipo de penteado de cabelo.

Hoje em dia, em algumas áreas, voltadas ao comportamento humano, já há discussões sobre o tema “cabelo” como expressão de personalidade da pessoa e representação de valores com o objetivo de extirpar preconceitos e rótulos. A seguir, alguns *links* que podem subsidiar e ser direcionados para pesquisas voltadas ao tema em estudo: cabelos longos masculinos. Professor, saliente com os estudantes a necessidade de buscar fontes confiáveis de pesquisa.

Para saber mais, acesse:

Conheça o bê-a-bá dos cabelos compridos masculinos. O bê-a-bá dos cabelos compridos masculinos. UOL. Disponível em: <https://cutt.ly/mRjlimG>. Acesso em: 19. out. 2021.

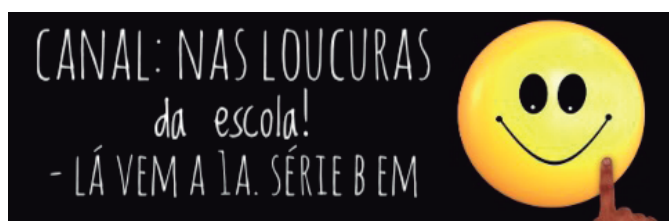
Menino de cabelo grande e o tal do preconceito. Meumundomaterno. Disponível em: <https://cutt.ly/xRjllOO>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Não é fácil ser homem de cabelo longo no Brasil. Cachos Fatos. Disponível em: <https://cutt.ly/QRjlyNtY>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Homem com cabelo comprido. Escrevoporvicio. Disponível em: <https://cutt.ly/HRjllLz>. Acesso em: 19 out. 2021.

Texto IV

Em um *blog* chamado “Canal: nas loucuras da escola” criado por estudantes do Ensino Médio, foi postado um relato em que um jovem faz um desabafo sobre momentos de *bullying* vivenciados, durante os 10 anos em que ele teve os cabelos compridos. E somente após muito tempo refletindo sobre a situação, ele consegue chegar a uma conclusão sobre o seu estilo.

**“Quem disse que cabelo não sente?”**

Mary Jacomine

Hoje vim aqui, no Blog, para desabafar sobre uma pequena parte de minha vida de garoto comum, ou pra ser sincero, não tão comum assim. Ao menos era o que as pessoas pensavam de mim...

Sempre tive a minha rotina igual a todos os garotos da rua e da escola, curtindo meu videogame, batendo um fute com os caras na quadra da escola e quando podia, viajava para o interior, onde visitava a minha tia, ficava empinando pipas com os primos e a galera do campinho. Como escrevi, nada diferente do que todos os meninos de minha idade faziam. Havia apenas algo que me fazia me sentir diferente, confesso que em alguns momentos até deprimido, uma situação que sempre me deixava com ranço total só de ouvir sobre o assunto. E eu juro, NUNCA ENTENDI o motivo.

Pois bem, o que eu mais ouvi durante esses 10 anos por ter cabelo comprido era “por que seu cabelo é assim e não como o de todos os outros garotos?”. Em diversas situações e lugares, alguém sempre vinha com essa resenha ou uma frase com o mesmo sentido. Eu sempre acabava me sentindo um alienígena, como se aquele ato de não querer colocar a tesoura em meus cabelos fosse algo criminoso ou coisa do gênero.

Parece até mesmo exagero, mas pode apostar de que não era. É bastante ruim quando a gente está em fase de mudanças na vida, crescimento e opta em ter um estilo e as pessoas ficam nos criticando. ☹ Péssimo isso! Claro que havia muitas pessoas que gostavam e até elogiavam o meu jeito de ser, mas o bullying sempre foi muito presente nos corredores das escolas, nas brincadeiras de rua, e quase toda a semana vinha um questionamento sobre o meu cabelo. Era algo muito repetitivo, como um mantra que me fazia mal.

Nunca entendia o porquê das pessoas se incomodarem tanto por eu ter um cabelo diferente dos meus amigos, que eram geralmente curtos e alguns cortes lembravam os jogadores de futebol.

Alguns perguntavam, já me rotulando: Você é roqueiro, é?

Eu: não.

Continuavam insistindo: Já sei, então tá se inspirando naquele atleta que ganhou a medalha de ouro e tal...

Eu: Também não. Respondia sem graça. Me calava, e engolia a situação ácida pela milésima vez.

Eu não era roqueiro, tampouco havia “copiado” a ideia de alguém conhecido, também não era do tipo que assistia a um filme de guerreiros como Thor ou “Conan, o Bárbaro” e no outro dia queria me parecer com eles, só porque eram cabeludos. Nunca tentei ser alguém que não eu. Eu sempre quis ser apenas eu mesmo. Um estudante do ensino médio, um cara do bem total, super de boas,

claro que com alguns probleminhas existenciais para resolver na vida, mas sabemos que adolescente que se preze sempre tem algumas questões, não é?

Então, vim hoje aqui na página do Blog, porque notei que finalmente “a ficha caiu” e após todos esses anos sendo questionado por um simples estilo de cabelo tenho a resposta. Concluí que cabelo comprido se refere à expressão de alguém, é a maneira da pessoa por meio de seu próprio visu mostrar a sua personalidade, os seus valores. Quando você chega para algum mano e manda a pergunta: “por que você não corta esse cabelo?” Você está na verdade querendo dizer “por que você não deixa de ser do jeito que é?” O nome desse enfeite todo é eufemismo. E isso não é legal falar para ninguém. Já vou logo te alertar: “Isso vai dar ruim!”

Os nossos valores, as nossas convicções podem estar em nosso corpo, no boné que usamos na cabeça, no corte do cabelo, no estilo de se portar, de falar, de se vestir, enfim... o uso de cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, como quando perguntam às meninas que escolhem ter os cabelos curtos o motivo delas não deixá-los crescer, pois “aí você vai ficar mais bonita, mais feminina”...

Oi? Quem disse? Aff!!

Conheço vááárias meninas lindas e estilosas de cabelos curtos. Enfim, é um erro achar que convenção social é uma verdade absoluta.

Por isso, agora, dez anos já passados do meu cabelo longão, do visu manero, estilo Tmblr! Concluí seriamente que mesmo por ter sido vítima de bullying por tanto tempo, o motivo de eu nunca querer ter cortado, era que o cabelo comprido sempre representou para mim o ser consciente e crítico, diante dessas convenções sociais. E como estamos no século XXI, um tempo em que estamos tentando aceitar e ser nós mesmos, sem opressão, também podemos buscar em nosso jeito de ser, uma vida mais simples, humana e natural. É o que tenho pra hoje.

Texto cedido pela autora para este material.

Agora que você já analisou o post do blog, responda:

- 1) A linguagem utilizada pelo autor no Texto IV está adequada ao contexto? Explique.
- 2) Retire do post (Texto IV) as palavras ou expressões consideradas gírias ou vocábulos desconhecidos e pesquise os significados.

Vocábulos	Significados
Fute	Gíria abreviada de futebol.
Ranço	Gíria cujo significado é repúdio, raiva ou desprezo por alguém. Popularizou-se de uma forma geral em memes na internet brasileira.
“a ficha caiu”	Entendimento num segundo momento, ao qual se associou uma situação anterior antes não compreendida.
visu	Gíria de visual, <i>look</i> .
Mano	Amigo, colega, irmão bilateral ou irmão unilateral.
Legal	Bom, interessante.
“vai dar ruim”	Gíria que significa que algo deu errado, que não acabou bem.
Aff!	Interjeição. Termo usado como manifestação de descontentamento, desapontamento, insatisfação.
Longão	Comprido.
visu manêro	Visual bonito.
Tmblr	Abreviação de <i>Tumblr</i> , rede social em plataforma de blog, onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos, em especial fotos estilosas. O público-alvo da rede, geralmente, são os jovens.

- 3) Leia atentamente o trecho a seguir:

“[...] Quando você chega para algum mano e manda a pergunta: “por que você não corta esse cabelo?” Você está na verdade querendo dizer “por que você não deixa de ser do jeito que é?” O nome desse enfeite todo é eufemismo. E isso não é legal falar para ninguém. Já vou logo te alertar: “Isso vai dar ruim! [...]”

- a) Você concorda ou discorda com a personagem? Responda em seu caderno, justificando a sua opinião.

Resposta pessoal. Esse diálogo pode acontecer acerca do respeito ao próximo e aceitação à diversidade em todos os sentidos.

- 4) No Texto IV, o trecho *“o uso de cabelo curto, por exemplo, também é uma pura convenção social, como quando perguntam às meninas que escolhem ter os cabelos curtos o motivo delas não deixá-los crescer, pois “aí você vai ficar mais bonita, mais feminina [...]”* cita o termo Convenção Social.

- a) Você conhece a expressão citada? Busque em *sites* confiáveis, em dicionários impressos ou *on-line* o significado de “Convenção Social”, dando outros exemplos.

Convenção, do latim *conventione*, é um conjunto de acordos, padrões estipulados ou geralmente aceitos; normas, ou critérios, que, frequentemente, assumem a forma de um costume.

- 5) Comente sobre a conexão que há entre os Textos III e IV e a quais gêneros eles se referem?

Resposta pessoal. Tema “cabelo”, porém o Texto III refere-se a um texto não verbal (imagem) e o Texto IV é um *post* no gênero digital *blog*.

- 6) Descreva as linguagens utilizadas e a mensagem abordada em ambos os textos?

No Texto III, a linguagem é imagética (linguagem não verbal) e, no Texto IV, linguagem verbal, informal voltada ao público-jovem; apresenta gírias e expressões coloquiais.

MOMENTO 5 – SLAM, UM GÊNERO LITERÁRIO



Pixabay. Disponível em: <https://cutt.ly/LRyjSrq>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Leia o texto a seguir.

Texto V **CRESPON**

Autor Poeta Cleyton Mendes

Poeta Akins Kinte já falou
Mas eu volto a repetir
Que duro não é o cabelo
Duro é o seu preconceito
Que tenta nos reprimir
Não existe cabelo duro
Deu pra entender?
O que vocês estão vendo aqui
São raízes prestes a florescer
Duro? Duro é o chão, é pedra, parede, madeira
Meu cabelo não! Meu cabelo é pura capoeira
Pronto pra gingar, e queira ou não queira ele vai afrontar
Meu cabelo é disporá, forte como baobá
E se for preciso o seu eurocentrismo tipo Mohamed Ali vai nocautear
E se libertar... desse padrão
Duro é discriminação, meu cabelo é muito bom!
Por que duro? duro é ter que aturar piada racista
Duro é meu cabelo ser o motivo por eu não ser aprovado na entrevista
Duro nossas crianças quererem ser a Barbie sem conhecer Abayomi
Duro é nossos heróis em tese nem existir
Duro é nossa beleza renegada, duro é a opressão
Duro é menina ser apedrejada por causa da religião
Duro? Duro é eu ser sempre vítima das balas perdidas das estatísticas dos enquadros
Duro é ver youtubers brancas dando dicas de como deixar o cabelo cacheado
Duro é todo dia ter que escutar "como você faz pra dormir", "como você faz pra lavar?"
"posso encostar?" "Seu cabelo é bonito, mas fica melhor se alisar"
Duro é o seus negócios sua química seu a sua "solução"
Duro é ver as nossas rainhas além de flertarem com alisante com chapinha, flertarem
também com a depressão...
Tudo isso é duro, o meu cabelo não!
Então!!!
Eu vou gritar, feito um desvairado
(pra encorajar mais irmãs e mais aliados)
PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!
Deixemos nossos cabelos armados
Armados de Africanidades
Vamos esfregar nossos Black's na cara da sociedade
Esfrega o dread, turbante se preferir
O importante é a gente sorrir
E... Meu crespo, minha trança
Não é adereço é herança
É ânsia de ancestralidade
É afirmação e reconhecimento de identidade...
Meu cabelo natural não é tendência
Meu cabelo natural é resistência
Mas algumas pessoas não entendem o óbvio

Que em cada fio exaltado
tem um rio de história, e 100% de amor próprio
Não existe cabelo duroooo!
Eu vou repetir isso quantas vezes for preciso
Somos lindos, não precisamos ser lisos!
Lindos Lindas...
E se vier me debochar, perguntar se eu perdi meu pente
É melhor se preparar, pois é você que vai perder... os dentes
Eu e meu cabelo seguiremos imponentes
Como se fosse uma vingança
Pois duro não é cabelo
Duro é seu racismo! Duro é a sua ignorância.

MENDES, Cleyton Mendes. Poesia – **Crespow** – Outubro 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=N-TMmpdwJAK>. Acesso em: 21 jan. 2022.
Texto cedido pela autora para este material.

- 1) Você conhece o gênero abordado no Texto V? Como ele se chama?
Poesia falada, Slam poesia ou poetry slam.
É um tipo de poesia que faz parte do gênero *spoken word* (palavra falada) como toda a literatura que é feita para ser declamada ou falada em público. *SLAM* é uma batalha de poesia falada que surgiu em Chicago em 1984, *Slam* é uma expressão inglesa (onomatopeia) que se assemelha ao som de uma “batida” de porta, ou janela, ou palmas. Nas apresentações de *slam* o poeta é performático e só conta com o recurso de sua voz e de seu corpo, geralmente em forma de competição, onde um júri popular, escolhido espontaneamente entre o público, dá nota aos *slammers* (poetas), considerando em especial dois critérios: poesia e desempenho.
- 2) O autor utiliza um tipo de linguagem. Qual é? Justifique com elementos retirados do texto.
Utiliza a linguagem informal, valorizando termos da linguagem oral e gírias. Importante levar aos estudantes a informação de que por se tratar de literatura “marginal e periférica”, rompe com a norma-padrão da língua.
- 3) Qual é o tema abordado no Texto *Crespow*?
Preconceito racial, cabelo da raça negra, empoderamento e identidade social, representatividade racial.
- 4) Qual a relação do título do poema falado com o sentido de todo o texto? Comente.
Espera-se que o estudante associe o título com a palavra *crespo*, cujo significado encontra-se no dicionário - 1. que apresenta superfície áspera; lanoso, rugoso. 2. que apresenta textura ondulada, como que em ondas ou anéis; frisado.
- 5) No texto, a palavra “duro” é repetida várias vezes. Nestas repetições, ela possui o mesmo sentido? Dê os significados, retirando elementos do poema.
“Duro é o chão, é pedra, parede, madeira” possui o sentido de sólido.
“Duro é seu racismo! Duro é a sua ignorância” sentido de custoso, difícil, árduo.
- 6) Esclareça a intenção do poeta ao expressar o verso “PROGRESSIVA NÃO É PROGRESSO!”
Espera-se que o estudante consiga associar que métodos artificiais usados em cabelos crespos como tentativas de burlar ou esconder o cabelo natural de uma raça não são viáveis, não querem dizer “progresso”.

- 7) Identifique os significados dos nomes e das palavras sublinhadas citadas pelo autor do *Slam Crespow*? Pesquise e descreva-as em seu caderno.

Vocábulos	Significados
Akins Kinte	Poeta e cineasta.
Baobá	Plantas nativas de Madagascar, da África continental e da Austrália.
Eurocentrismo	Ideologia, influência política, social, cultural exercida pela Europa.
Mohamed Ali	Um dos mais famosos lutadores de boxe de todos os tempos.
Abayomi	Boneca negra, símbolo de resistência, tradição e poder feminino.
Enquadros	Ato de enquadrar; colocar contra a parede.
<i>Youtubers</i>	Usuário que frequentemente produz e aparece em vídeos no <i>YouTube</i> .
Africanidades	Amplitude e valorização da cultura africana, reconhecendo, ressignificação das práticas culturais africanas.
<i>Blacks</i>	Estilo de cabelo crespo da raça negra.
<i>Dreads</i>	Abreviatura de <i>dreadlocks</i> , descreve um estilo de cabelo caracterizado por tranças longas e finas.
Turbante	Grande tira de tecido que pode ter até 45 metros de comprimento enrolada sobre a cabeça. Para os negros, representa um símbolo de resistência.

Etapa 1 SLAM

Em grupo (ou em pares), aprendam sobre o SLAM e a poesia falada mais comentada do momento!

- 8) Pesquisem sites temáticos (confiáveis) ou de buscas palavras-chave como “SLAM”, “poesia falada Slam”

Sugestões:

- O que é?
- Características (onde ocorrem as batalhas, as regras etc.).
- Temas mais comuns dos poemas.
- Linguagem (tipos de rimas, linguagem coloquial etc.).
- Principais poetas e *slammers*.
- Campeonatos de *Slam* (no Brasil, em especial.).
- Sites no YouTube para conhecer os poetas de *Slam*.

Para saber mais sobre SLAM:

USP, Jornal. “**Slam**” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. Disponível em: <https://cutt.ly/VRjQY7e>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SLAM da Guilhermina. Facebook. Disponível em: <https://cutt.ly/pRjQ69O>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Esporte da poesia falada, SLAM. Mensagenscomamor. Disponível em: <https://cutt.ly/ERjWtGL>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LÍNGUA PORTUGUESA

3º BIMESTRE

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Tema: O uso da tecnologia no mundo contemporâneo.

Questão norteadora: Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?

Competência da área - 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidade da Área:

(EM13LGG701) - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo.

Habilidade de Língua Portuguesa:

(EM13LP40) - Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível, que permita rever crenças e opiniões, quando fatos apurados as contradisserem.

Campo de atuação: Jornalístico-midiático.

Objetos de Conhecimento: Contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo jornalístico-midiático. Parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos. Comparação de textos noticiosos sobre um mesmo fato, em diferentes fontes. Curadoria em fontes confiáveis. Combate à disseminação de *fake news*. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).

AS LINGUAGENS E VISÕES DO CORPO

Professor, a SA1 do 3º bimestre foi elaborada de modo a garantir momentos de diálogo entre os componentes da área de Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, apresentando situações de aprendizagem que exploram um tema em comum, com atividades integradoras, por meio de um percurso intencional das diversas linguagens (artística, corporal e verbal), em diferentes formas e contextos.

MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A Tecnologia e a era da Informação (ou da desinformação?)

Prezado estudante:

Hoje muitas pessoas recebem informações via aplicativo de mensagens e as compartilham imediatamente, sem a preocupação de verificar a origem e a intencionalidade do que foi enviado.

Mas, e você? Já compartilhou notícias, fotos ou imagens sem antes checar se o conteúdo compartilhado era de fato verdade? E aquele furo de reportagem que você adorou saber em primeira mão e compartilhou na rede social e pelo celular, mas que, logo após, descobriu que não passava de uma notícia furada?

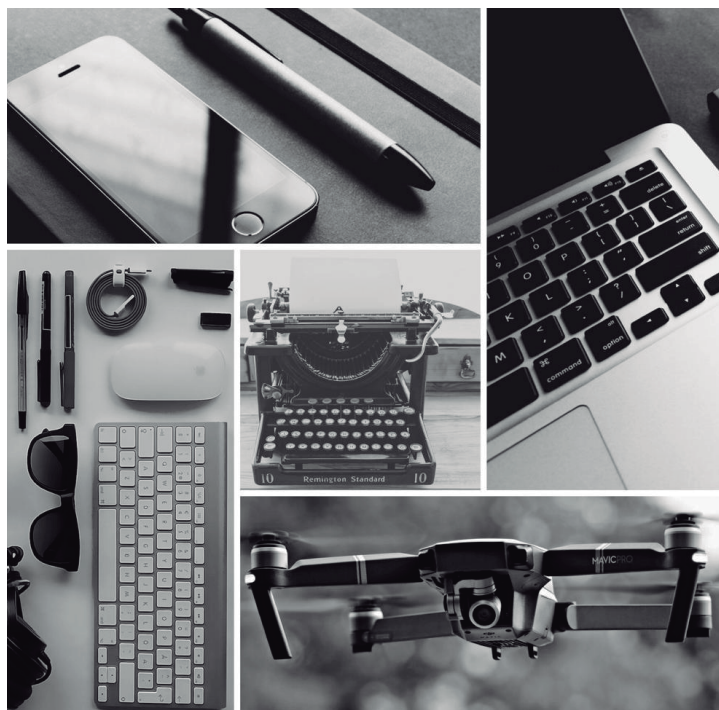
As atividades propostas, a seguir, têm como ênfase discussões que permeiam as questões tecnológicas, com foco nas relações que são construídas através das redes sociais.

Professor, as atividades a seguir possuem o intuito de desenvolver discussões que permeiam a tecnologia e, em particular, as relações estabelecidas com as redes sociais, explorando reflexões em relação a princípios, funcionalidades, ética e limites em torno das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), conforme previsto na habilidade EM13LGG701 "Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo". Para iniciar a leitura dos textos referentes ao MOMENTO 1, sugerimos primeiramente que você leve a turma para um local com acesso a uma plataforma digital (ou tela de projeção), a fim de projetar os textos não verbais e verbais e fazer as leituras compartilhadas com os estudantes, de forma participativa e colaborativa. Para o trabalho com as imagens, recomendamos utilizar o brainstorming¹, anotar todas as palavras-chave dadas pelos estudantes em um local visível (quadro, flip chart etc.), para que todos consigam visualizar o tema que será trabalhado.

¹ *Brainstorming* significa tempestade de ideias. É uma dinâmica de grupo usada como técnica para resolver problemas específicos, desenvolver novas ideias ou projetos, juntar informação e estimular o pensamento criativo. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Texto I

1. Em grupo (ou em pares), analise atentamente as imagens a seguir.



Imagens editadas especialmente para este material.

Disponível em: <https://cutt.ly/4PgHdOR>. Acesso em: 16 fev. 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/QPgHczF>. Acesso em: 16 fev. 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/dPgKsVR>. Acesso em: 16 fev. 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/kPgKvXx>. Acesso em: 16 fev. 2022.

a) Discuta as questões a seguir com os seus colegas, anotando as respostas em seu caderno:

- O que as imagens possuem em comum?
- Observe-as atentamente e liste por meio de palavras-chave, a que ideias elas remetem.

Espera-se que os estudantes identifiquem o tema tecnologia, mediante a leitura das imagens dos objetos: celular, canetas, óculos de sol, cabo USB, mouse, pen drive, notebook, máquina de escrever antiga, internet, comunicação. Como todos os componentes da área estão desenvolvendo o mesmo tema, será comum que algumas turmas já tenham conhecimento do estudo em questão. Desta forma, solicite que retomem os materiais dos componentes da área de Linguagens para ampliarem a pesquisa e o entendimento sobre o termo tecnologia, que é vasto em seu significado. Se ainda desejar aproveitar o estudo utilizando as metodologias ativas, sugerimos para essa atividade utilizar a estratégia “Nuvem de Palavras”, fazendo intervenções por meio das palavras-chave.

SAIBA MAIS

Aplicativos para **Nuvem de Palavras**. Ministério da Educação e Cultura, Appeducacao. Disponível em: <https://cutt.ly/cPgLkfY>. Acesso em: 16 fev. 2022.



Se dentre todas as palavras-chave, você citou: tecnologia, comunicação, modernidade, internet, redes sociais, entre outros termos afins, você compreendeu a ideia sobre os temas que abordaremos nesta SA1, juntamente com os demais componentes da área de Linguagens: Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Dica: A fim de iniciarmos a discussão sobre **o tema: O Uso da Tecnologia no Mundo Contemporâneo e a questão norteadora: “Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?”**, você poderá utilizar os estudos e discussões que também estão sendo realizados nas Situações de Aprendizagem dos demais componentes da área Linguagens, além dos recursos das plataformas digitais e livros didáticos.

- b) Pesquise em sites de busca (ou retome as anotações realizadas durante o estudo nos demais componentes da área de Linguagens) o conceito do termo tecnologia e reproduza-o em seu caderno.

As imagens possuem a função de introduzir o tema tecnologia, visto que todos os componentes irão desenvolver esse assunto em comum. Elegemos algumas questões, a fim de sensibilizar e estimular o conhecimento prévio dos estudantes. O intuito é que compreendam que tecnologia são as técnicas e métodos que qualquer ferramenta ou produto possui. Sugerimos levar à discussão que tecnologia pode ser até mesmo uma colher, uma caneta, uma pá de lixo e não somente os produtos modernos como computadores, celulares, games, entre outros desenvolvidos nos séculos XX e XXI.

Expectativas de respostas.

Questão a: espera-se que os estudantes associem as imagens às palavras-chave, tais como tecnologia, conhecimento científico, técnica, ciência, engenharia, inteligência, comunicação, modernidade, praticidade, avanço tecnológico, inteligência, máquinas, modernização, engenharia, conforto, rapidez, agilidade, prática, otimização do tempo etc.

Questão b: O conceito que abordaremos sobre tecnologia refere-se ao produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa.

Disponível em: <https://cutt.ly/wPb1zXs>. Acesso em: 18 fev. 2022.

- c) Retorne às imagens e indique qual(is) desse(s) objeto(s) você utiliza para se comunicar de forma prática e rápida, diariamente?

Expectativa de resposta: celular. Nessa questão, você pode perguntar por que meios os estudantes se comunicam, tais como mídias sociais, blogs etc.).

- d) Você prefere ligar para as pessoas ou se comunica por aplicativo de mensagens e redes sociais? Por quê?

Expectativa de resposta: pessoal. Os estudantes devem justificar suas respostas, refletindo sobre essas preferências. Além disso, também vão dando pistas de como fazem uso dessas tecnologias e o que consideram importante nessa comunicação (rapidez, praticidade etc.).

- e) Sendo a rede social, atualmente, um dos meios de comunicação mais utilizados no mundo, quais são as redes sociais que você mais utiliza? Informe, aproximadamente, quanto tempo você permanece *on-line* em cada uma delas, diariamente.

Expectativa de resposta: sugere-se abrir um espaço para que a turma consiga dialogar sobre as redes que seguem e as preferências. Pode estender ainda com questões como:

- Vocês conhecem mais pessoas pelas redes sociais ou na vida real?
- Vocês já viram pessoalmente todas as pessoas de sua rede?
- Com quantas pessoas da rede vocês mantêm realmente contato durante o mês (ou ano)?
- Conhecem alguém que não possui rede social? Por que vocês acham que essa pessoa não tem rede social?

A seguir, dados que podem subsidiá-los na discussão:

Lideram o ranking das redes sociais mais utilizadas **Facebook** (87%) e **YouTube** (68%), sendo esta última a que tem mais seguidores jovens (76% têm entre 16 e 30 anos). O **Instagram**, em terceiro lugar, é o que mais tem conquistado seguidores (de 49% para 54%). Em quarto e quinto lugares se mantém o **Twitter** com 50% e o **LinkedIn** com 57%.

Disponível em: <https://cutt.ly/IPb0q2r>. Acesso em: 18 fev. 2022.

2. Leia o texto a seguir:

Para um estudo aprofundado dos Textos I e II, recomendamos o desenvolvimento de atividades com estratégias de leitura e oralidade. Uma alternativa é deixar que a turma, primeiramente, faça a leitura dos dois textos, em grupos ou em pares, de maneira informal, inferindo hipóteses e levantando os pressupostos, enquanto você, professor, anota todas as expectativas de respostas em um local (quadro ou flip chart) que todos consigam visualizar. Importante assinalar os pressupostos sequencialmente ou durante a leitura e avisar aos estudantes que as anotações serão retomadas no final, para o fechamento com uma síntese geral da leitura. O trabalho a partir dessas práticas contribui para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das atividades da prática de escrita. Nesse caso, é importante utilizar várias estratégias que envolvem a prática de ler, na pré-leitura, durante e de pós-leitura, explorando concomitantemente o estudo composicional do gênero textual que será lido. Para aprofundar alguns pontos a serem considerados nas diferentes etapas, no QR Code ao lado você irá acessar informações que podem subsidiá-lo ao longo do Caderno do Professor.

COPED/CEM. Equipe de língua portuguesa. **Repositório: Práticas de Leitura e Escrita**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/6Ap1Fbf>. Acesso em: 18 fev. 2022.



Texto II

SUICÍDIO DIGITAL

Marcos Rohfe



Pixabay. Disponível em: <https://cutt.ly/mPgLFx8>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Andar pelas ruas, pegar o ônibus, fazer compras, ir ao cinema. Qualquer atividade cotidiana inclui o uso do celular, em alguns casos quase como uma extensão do próprio corpo. Nenhuma dessas atividades, aparentemente simples, está imune à existência deste aparelho. Imersas em um mundo quase utópico, caminham as pessoas, comprometidas com uma realidade que aparenta não dialogar de forma explícita com as relações de convívio humanas.

Mas o que caracterizaria, então, as tais relações citadas? Muitas pessoas discorrem sobre a solidão que sentem, mesmo estando cercadas de pessoas em suas redes, compartilhando cada passo realizado durante o dia. Compartilhar virou sinônimo

de “estar presente”, de encarar uma personagem virtual que deveria ser um simulacro daquilo que se é na realidade. Fotos selecionadas, feitas com o auxílio dos mais potentes filtros; discursos de ódio, construídos a partir de uma ignorância meticulosamente encorajada pelos donos do poder instituído; frases racistas e homofóbicas destiladas; *fake news* distribuídas como verdades absolutas... Perfis falsos criados especialmente para atrair pretendentes...

Tudo isso e a percepção sobre tais coisas têm encorajado um número cada vez maior de pessoas a cometerem o chamado suicídio digital, ou seja, um procedimento que possibilita desaparecer do mundo virtual. É possível apagar as contas das redes sociais e solicitar aos mecanismos de busca e pesquisa, como o Google por exemplo, que os dados que possibilitam rastrear as trajetórias no universo *on-line* do interessado sejam efetivamente deletados. Tentar retomar a realidade e efetivamente viver, sem filtros. Decisão complicada, quando nosso dia é tomado pela participação efetiva em redes sociais, compartilhando sonhos, ideias e perfis falsos, tentando acreditar que somos aquilo que gostamos de teclar.

Poucas pessoas relacionam-se com as redes sociais sem serem tragadas para um universo digital paralelo. O sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman², em seu livro “Modernidade Líquida”, trata da ideia do sujeito líquido, ou seja, aquele em que inúmeras identidades se manifestam em momentos diferentes. Esse conceito se aplica perfeitamente à construção de uma identidade fragmentada que podemos observar nas pessoas que são usuárias de várias redes sociais. É relativamente simples viver uma fantasia de poder e empoderamento através da navegação *on-line*.

Decidir, então, por afastar-se desse universo torna-se muito difícil, principalmente para a geração dos denominados nativos digitais, que possuem uma relação muito mais imbricada ao uso das ferramentas tecnológicas. Libertar-se, portanto, de uma vida regrada pela dependência de participação em um mundo virtual significa amadurecer a ideia de conviver de forma mais simples, mais humana.

Obviamente não significa distanciar-se da tecnologia ou algo nesse sentido, mas deixar de expor publicamente suas escolhas e sua vida como algo natural. Claro que se a vida da pessoa se baseia 100% em articulações presentes no mundo digital, é preciso verificar as consequências que um sumiço das redes pode proporcionar.

Ter milhares de amigos nas redes sociais e ninguém para conversar pessoalmente, em um barzinho, ou mesmo em casa. Coisa de gente velha? Coisa obsoleta já que é possível trocar impressões via redes digitais? Pode ser ... Ou não.

2 BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. In: **Mundo da Educação**. Disponível em: <https://cutt.ly/oPgZUyG>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Retomando a ideia de identidade fragmentada, somos seres múltiplos, mas a identidade de cada um é particular e única. Criar no meio digital uma ilusão a respeito do que somos, em algum momento, nos colocará em situações difíceis de resolver. Além disso, ao associar-se a uma rede qualquer, nossa privacidade deixa de existir e podemos ser expostos, a qualquer momento, a toda sorte de situações.

Nesse caso, cometer o chamado suicídio digital pode ser uma boa saída para tentar ter uma vida real, mais saudável e verdadeiramente próxima de nossa família e amigos.

Texto cedido pelo autor para uso neste material.

SAIBA MAIS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. In: **Mundo da Educação**. Disponível em: <https://cutt.ly/oPgZUyG>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS

Discuta com o seu grupo as questões a seguir, anotando as informações consideradas importantes em seu caderno.

1. Os Textos I e II possuem uma conexão, uma relação temática em comum. Qual é essa ligação e por que ela existe?

*Expectativa de resposta: espera-se que notem que mesmo sendo um texto não verbal e outro verbal, a conexão é o tema tecnologia. Se desejar estender um diálogo com os demais componentes da área, no componente de **Língua Inglesa** no MOMENTO 3, por exemplo, é abordado o estudo das TIC (TIC -Tecnologia da Informação e Comunicação).*

2. Além do tema “tecnologia”, quais outros você consegue identificar no Texto II?

Expectativa de resposta: o Texto II aborda assuntos também voltados a questões psicológicas causadas pela influência das redes sociais.

3. No Texto II, considerando a citação feita ao sociólogo Zygmunt Bauman, é apresentada uma visão otimista ou pessimista sobre as redes sociais? Comente e retire elementos do texto para justificar a sua resposta.

O Texto II refere-se ao surgimento da comunicação virtual, o que ocasionou fragilidade às relações humanas, devido ao uso sem moderação das redes sociais e distanciamento do convívio presencial entre as pessoas. Zygmunt Bauman tinha um certo pessimismo que se confirma no trecho “uma modernidade líquida na qual as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos”. Sugerimos, professor, acessar o link no box, caso deseje aprofundamento sobre o conceito “Modernidade Líquida” do sociólogo. Em sua obra, ele afirma que tudo é mais fácil na vida virtual, mas que se acaba perdendo a arte das relações sociais e da amizade pelo fato de usarmos as redes sociais de forma “confortável” para estabelecermos as relações.

4. No Texto II, o autor diz: “Hoje em dia, dificilmente encontramos pessoas que não se comunicam pelo celular e redes sociais [...]”. Você concorda com essa afirmação? As suas relações pessoais são mais estabelecidas no mundo real ou virtual? Justifique a sua resposta.

Espera-se que os estudantes dialoguem e compreendam a necessidade do convívio não somente no mundo virtual, mas também nas relações do dia a dia com o mundo “real”.

5. De acordo com a leitura do Texto II, “Suicídio Digital”, e do seu conhecimento em navegar constantemente pelas redes sociais, você acredita que existam mais vantagens ou desvantagens nesse tipo de comunicação virtual? Discuta com seus colegas e descreva-as em um quadro em seu caderno, defendendo o seu ponto de vista com a inserção de argumentos.

Professor, faça um levantamento juntamente com a turma para que identifiquem os argumentos e separe-os em prós e contras em um quadro organizador, inserindo argumentos e pontos de vista. Espera-se que compreendam o impacto que a internet causa nas relações humanas, identifiquem que há vantagens e desvantagens no mundo on-line e concluam que, mesmo sendo quase impossível viver longe da internet (pois as redes sociais crescem cada vez mais), para que esse meio digital seja eficaz e saudável, ele deve ser utilizado com moderação e segurança. Além disso, o quadro completo e preenchido tornará mais fácil a observação de que não existe somente um conjunto de ideias sobre vantagens e desvantagens, mas também argumentos para defender um ponto de vista/ posicionamento. Exemplos de argumentos para subsidiar a discussão:

Vantagens: possibilitam muitas tarefas, dinamizando a vida de pessoas e instituições; servem como espaços para negócios, empregos, novas formas de comunicação; comunicação instantânea, compartilhamento de informações, notícias, eventos de forma “relâmpago”, informações e acontecimentos do mundo divulgados em tempo real; encontros com pessoas, grupos e assuntos dos mesmos interesses, fazer amizades ou reencontro com pessoas que fizeram parte de nossas vidas em algum momento; encontrar e divulgar trabalhos, estabelecer ligações profissionais, divulgar nossas habilidades, vender produtos etc. e até mesmo servir como canais de entretenimento, ler artigos e postagens que nos interessam, ver vídeos, fotos etc.

Desvantagens: perda de concentração, procrastinação (pois desfocamos da nossa atividade principal e nos distraímos com outras situações que nos chamaram a atenção.); perda de horas de nossa vida navegando, deixando de lado as tarefas importantes do dia a dia; esquecimento da vida real, nos tornando antissociais por nos fecharmos para as pessoas de nosso convívio diário; vazamento de informações e exposições desnecessárias das pessoas em empresas, compartilhamento desnecessário de fotos, cyberbullies, “brincadeiras” inadequadas; criminosos acessam e utilizam dados para cometer golpes e roubos, comprometendo a segurança da família e pessoas próximas.

6. Ao intitular o Texto II de “Suicídio Digital”, que efeito de sentido o autor parece imprimir ao texto, considerando sua temática? Transcreva passagens do texto que justifiquem a sua resposta.

Ao intitular o texto utilizando metaforicamente o termo “suicídio”, o autor expressa figurativamente a ideia de pessoas morrerem digitalmente ao optarem por se excluir (desaparecer) das redes sociais, para não serem encontradas mais em sites de busca na internet, conforme consta no trecho:

“Tudo isso, e a percepção sobre tais coisas, tem encorajado um número cada vez maior de pessoas a cometerem o chamado suicídio digital, ou seja, um procedimento que possibilita desaparecer do mundo virtual. É possível apagar as contas das redes sociais e solicitar aos mecanismos de busca e pesquisa, como o Google por exemplo, que os dados que possibilitam rastrear as trajetórias no universo on-line do interessado sejam efetivamente deletados.”

7. Releia o trecho a seguir “[...] *Imersas em um mundo quase utópico, caminham as pessoas, comprometidas com uma realidade que aparenta não dialogar de forma explícita com as relações de convívio humanas.* [...]” e responda:
- a) Qual o sentido da expressão “mundo quase utópico”?
 - b) Por que a realidade virtual não dialoga explicitamente com as relações de convívio humanas, segundo o autor do texto?
 - c) Atitudes consideradas comuns nas redes sociais como “compartilhar” estão se distorcendo do objetivo real. Você concorda com essa afirmação? Por que compartilhar está virando sinônimo de “estar presente”?
 - d) Quais outras atitudes (algumas consideradas até criminosas) alguns internautas têm realizado nas redes?

Questões a a d. Expectativa de resposta:

Um mundo quase utópico seria aquele quase perfeito, ideal. No mundo virtual, que segundo o autor é fantasioso, ilusório, as pessoas vivem uma realidade e estabelecem relações humanas que diferem da vida que elas possuem fora da internet. Possuem a (falsa) impressão de que se não compartilharem, curtirem ou fizerem alguma postagem, elas não estão presentes, ou seja, elas estão excluídas do mundo virtual.

As atitudes dos internautas são ações, tais como alterações de fotos com filtros, imagens falsas compartilhadas, discursos de ódio, frases racistas e homofóbicas; fake news, perfis falsos criados especialmente para atrair pretendentes etc.

8. O que Bauman chama de “Modernidade Líquida”? Pesquise em sites de “busca” ou plataformas digitais sobre esse tema e sintetize as ideias sobre o conceito que o sociólogo e filósofo polonês aborda em sua obra “A Modernidade Líquida”.

Expectativa de resposta: *o teórico comenta que nesse momento as organizações sociais estão liquefeitas e dissolvidas– ou seja, não tem mais base sólida. O estudante ao pesquisar, encontrará a informação de que “Modernidade Líquida” é um termo cunhado pelo filósofo Zygmunt Bauman (1925-2017) para definir o mundo globalizado, cuja liquidez e sua volatilidade seriam características que vieram desorganizar todas as esferas da vida social como o amor, a cultura, o trabalho etc., tal qual a conhecíamos até o momento.*

Disponível em: <https://cutt.ly/VPb5oeZ>. Acesso em: 16 fev. 2022.

9. Na obra “Modernidade Líquida”, há termos como: “amor líquido” e “relações líquidas”. Pesquise os significados dessas expressões em sites e/ou plataformas digitais por meio dessas palavras-chave, insira os significados e exemplos em um quadro no seu caderno.

Expressões	Significados	Exemplos
"Relações líquidas"	<i>Relações líquidas: são as relações (amizades, namoros etc.) cada vez mais frágeis, volúveis, líquidas, como as relações virtuais.</i>	<i>Ex. 2: Se um colega na rede social compartilha com uma ideia que você não concorda, você deixa de segui-lo ou o bloqueia e pronto! Simplesmente tira-o de seu círculo de amizade, de forma veloz, rápida e "líquida" sem o compromisso de vê-lo outro dia pessoalmente (de forma sólida) e ter que explicar o motivo da exclusão, pois quer em suas páginas apenas quem compartilha os mesmos pensamentos que você.</i>
"Amor líquido"	<i>É um relacionamento instável, sem forma e substância, sem durar muito tempo</i>	<i>Os relacionamentos de aplicativos de paquera em que as pessoas são escolhidas como em um catálogo, em quantidades ilimitadas e descartadas facilmente de um dia para o outro, ao serem excluídas do aplicativo</i>

SAIBA MAIS

Relações líquidas: diferenças entre amizades reais e virtuais. Disponível em: <https://cutt.ly/hPb5cG1>. Acesso em: 16 fev. 2022.

10. O que é a geração denominada "nativos digitais"? Você se considera um nativo digital? Comente. *Pessoas que nasceram na era digital e cresceram inseridas nos ambientes digitais e, geralmente, passam mais tempo navegando na internet. Alguns nativos digitais são denominados os influenciadores digitais, famosos que desenvolveram seus públicos nas próprias plataformas on-line e redes sociais, como blog, YouTube, Instagram, Facebook, podcast etc. Professor, nessa questão, você pode aproveitar e divulgar aos estudantes que, no MOMENTO 4 do Caderno de Língua Inglesa, há o tema Digital Influencers. Com a retomada desse estudo, eles poderão desenvolver de forma mais completa o assunto.*

Ranking – 10 principais influenciadores do Brasil

1. Whindersson – 13%
2. Carlinhos Maia – 8%
3. Felipe Neto – 7%
4. Nathalia Arcuri – 4%
5. Mari Maria – 4%
6. Maisa Silva – 3%
7. Canal Nostalgia – 2%
8. Boca Rosa (Bianca) – 2%
9. Luccas Neto – 2%
10. Nando Moura – 2%

Disponível em: <https://cutt.ly/MPb5Gdq>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MOMENTO 3 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Leia os textos a seguir.

Texto III

A GUERRA DOS MUNDOS

Marcos Rohfe



Orson Welles explica para jornalistas a transmissão de “**A guerra dos Mundos**”, 1938. Imagem disponível em: <https://cutt.ly/9PgXaKc>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Em 1898, o escritor inglês H. G. Wells publicou o livro de ficção científica **A Guerra dos Mundos**. O livro narra uma invasão marciana na Terra e já teve várias adaptações. Uma das mais famosas é o filme estadunidense de 2005, com o ator Tom Cruise.

Em 1938, quarenta anos depois da publicação do livro, o americano Orson Welles dirigiu e narrou uma adaptação da obra em uma rádio americana. A narração que ele fez é considerada impressionante até hoje. Mas, o que seria apenas mais um programa de rádio, tornou-se um pesadelo para muitos ouvintes. Várias pessoas que sintonizaram a rádio no meio da transmissão e perderam o início, que

explicava do que se tratava, acreditaram que, realmente, a Terra estava sendo invadida. Isso provocou pânico em algumas regiões, com pessoas saindo às ruas amedrontadas, sem saber o que fazer.

O programa foi elaborado como um típico programa de rádio musical com boletins noticiosos. No entanto, durante os boletins é que as informações referentes à invasão dos extraterrestres eram narradas, criando uma impressão de tratar-se de notícia real.

O formato de boletim de notícias foi duramente criticado pela mídia da época, porque criava a ilusão de que o fato realmente estava ocorrendo. Na época, ainda não existia televisão e, muito menos, internet. Isso fez com que Orson Welles tivesse que ir a público explicar o que havia ocorrido.

A obra de H. G. Wells está em domínio público desde 2017, o que significa que seus livros podem ser reproduzidos, reeditados, copiados, relançados e mesmo sofrerem alterações sem necessidade de autorização prévia. Vale a pena conhecer obras como **A Máquina do Tempo** (1895), **A Ilha do Dr. Moreau** (1896), **O Homem Invisível** (1897), além, é claro, da **Guerra dos Mundos** (1898).

Texto do **Caderno do Professor**, 8a série, Vol.3. Cedido pelo autor para uso neste material.

SAIBA MAIS

Para auxiliá-los nessa atividade, sugerimos os links a seguir:

A Guerra dos Mundos. Áudio em Português. Disponível em: <https://cutt.ly/8PgXGOC>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Orson Welles. A Guerra dos Mundos. Disponível em: <https://cutt.ly/TPgCqhg>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Texto IV

CIDADÃO KANE

Marcos Rohfe

Cidadão Kane é o título de um filme norte-americano lançado em 1941, considerado por muitos críticos como um dos melhores, senão o melhor filme já produzido (está no topo da lista de muitos críticos de cinema).



Wikipedia. Imagem disponível em: <https://cutt.ly/iPgCijW>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Após sua polêmica transmissão de rádio de A Guerra dos Mundos, em 1938, que provocou uma ampla discussão nos Estados Unidos devido ao pânico e as controvérsias que gerou, Orson Wells ficou muito conhecido e, devido a fama e prestígio alcançados, conseguiu assinar contrato com um grande estúdio hollywoodiano, podendo assim desenvolver o filme Cidadão Kane com sua própria equipe.

A história examina a vida e legado de Charles Foster Kane, uma personagem interpretada por Orson Welles, que também escreveu e dirigiu o filme. Essa personagem foi criada por Welles com base na vida do magnata da imprensa Willian Randolph Hearst, famoso por usar o poder de seus jornais para tentar manipular a opinião pública, trazendo apoio às suas iniciativas políticas. Indignado com a obra, durante seu lançamento, Hearst proibiu que seus jornais fizessem qualquer alusão ao filme.

Embora não tenha sido um grande sucesso na época, o filme foi se consolidando como um grande *Cult* no cinema.

Cedido pelo autor para uso neste material.

MOMENTO 4 – VISÕES DE MUNDO NO TEXTO

Discuta com o seu grupo as questões a seguir, anotando as informações consideradas importantes em seu caderno.

1. O Texto III traz informações sobre um fato ocorrido em 1938. Como ele se relaciona com o Texto IV?
A relação estabelecida nos dois textos é centrada na figura de Orson Welles. O Texto III traz informações sobre o evento que o tornou conhecido, a transmissão de A Guerra dos Mundos, via rádio. No Texto IV, temos algumas informações sobre um dos mais cultuados filmes dirigidos por ele, Cidadão Kane.

2. A transmissão de A Guerra dos Mundos, por Orson Welles, acabou gerando confusão porque muitas pessoas acreditaram tratar-se de um fato verdadeiro. Essa era a intenção dele?
Orson Welles precisou explicar-se muitas vezes sobre o ocorrido. Não era sua intenção provocar pânico, mas a escolha do formato da transmissão foi intencional e diferente do usual, o que contribuiu para que as pessoas se confundissem.

3. Hoje, muitas notícias falsas são compartilhadas intencionalmente. Discuta com seus colegas, por que isso pode ocorrer?

É importante que os estudantes percebam as intencionalidades de quem compartilha fake news de forma proposital. No Texto IV, há a menção a um famoso homem de negócios americano que construiu um império, utilizando os meios de comunicação que controlava para difamar seus opositores políticos.

4. Descreva a última informação falsa que você recebeu (via mensagem de texto no celular ou nas redes sociais). Qual atitude você teve em relação ao recebimento da *fake news*?

Resposta pessoal. Recomendamos que abra um espaço para a troca de informações, pontuando com a turma as causas e as consequências da disseminação de fake news.

5. As *fake news* que você recebe o afetam de alguma forma? Explique.

Expectativas de respostas, questões 4 e 5: É fundamental que os estudantes percebam a extensão do dano que pode ser causado a uma pessoa, uma família ou instituição, o compartilhamento de mensagens falsas. Importante retomar a importância da curadoria da informação, da investigação científica, em como é fundamental a identificação de notícias falsas e da pesquisa antes de compartilhar informações. Pode, além disso, ampliar essa discussão mostrando para eles alguns títulos de notícias falsas famosas, ou de notícias que a princípio parecem tão peculiares que achamos serem falsas, daí a importância da pesquisa e busca por informações corretas. A seguir, duas sugestões que podem ser dadas aos estudantes para que verifiquem. Também pode-se indicar que pesquisem outras notícias, para justamente observarem a necessidade de fazer sempre curadoria da informação.

Título da Notícia	Falsa ou verdadeira?
Nós vimos o bebê-diabo! A notícia foi também manchete de um famoso jornal sensacionalista.	Uma notícia falsa que circulou em alguns jornais em 1975 e causou polêmica na região do ABC em São Paulo. Falsa.
Homem morre após receber uma lambida de seu cachorro.	Notícia verdadeira ocorrida em 2019 na Alemanha. Embora pareça absurda, o fato ocorreu devido a uma infecção que o homem contraiu. Verdadeira.

SAIBA MAIS

Desafios Fake News. Disponível em: <https://cutt.ly/iPUmzCC>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FAKE NEWS SEMPRE EXISTIU? Disponível em: <https://cutt.ly/iPgCljW>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Professor, se desejar diálogos com outros componentes da área, indicamos o material do componente Educação Física, no MOMENTO 2 – Tecnologia e ética dos usuários, o qual trata da questão das Fake News. Essa junção pode auxiliar na retomada para o desenvolvimento da atividade a seguir.

MOMENTO 5 – MIRANDO AS *FAKE NEWS*



#MÃONAMASSA

#TRABALHOEMGRUPO

#DIGANÃOÀSFAKENEWS



Em grupos, imaginem que vocês possuem um canal de *podcasts* na internet, e recebem a informação de que está circulando uma notícia falsa, que afeta a vida da sua comunidade de forma extremamente negativa.

O que vocês fariam? Elaborem um roteiro de um programa de rádio, em formato *podcast*, com informações passo a passo sobre formas de evitar que essa notícia se propague ainda mais. Atendem para as seguintes tarefas:

- ✓ Distribuição de papéis - locutores, repórteres, pessoas entrevistadas etc.
- ✓ Responsáveis pelo roteiro, efeitos de som, edição e gravação.

Decidam se usarão efeitos sonoros baixados da internet ou criarão seus próprios efeitos usando os materiais disponíveis.

Lembrem-se que vocês ficarão responsáveis por buscar notícias falsas para poder desmenti-las, trazendo argumentos e fatos que sustentem o que vocês irão defender.

Criem o programa e o divulguem. Vocês podem compartilhá-lo no *blog* da turma, em redes sociais ou apresentá-lo para estudantes de outras séries.

Utilize um roteiro para elaborar o seu *podcast*. Para obter informações que podem subsidiar, acesse o QR Code ao lado.

COPED/CEM . Equipe de Língua Portuguesa. **Roteiro de Podcast**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://cutt.ly/oPgV5t8>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Como fazer um Podcast!!! Coisa de Nerd. Disponível em: <https://cutt.ly/rPgBbAI>. Acesso em: 16 fev. 2022.



SAIBA MAIS como verificar *FAKE NEWS*

EducaMídia. Disponível em: <https://cutt.ly/oPg0QWA>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Verificado. Disponível em: <https://cutt.ly/jPg0Ku3>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Agência **Lupa**. Disponível em: <https://cutt.ly/VHiSf2h>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Como Mentir Com Gráficos? Disponível em: <https://cutt.ly/OPg4cet>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Os perigos das fake news na era da informação. Disponível em: <https://cutt.ly/CPg4Or7>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Diversos temas sobre Fake News. Nerdologia, Youtube. Disponível em: <https://cutt.ly/VHiA35d>. Acesso em: 16 fev. 2022.

4. Noel Rosa possuía fortes tendências em relação às críticas sociais e políticas ao compor suas canções. Os versos de “Não Tem Tradução” não fugiram à regra. Releia a composição, discuta com seus colegas e responda:
- a) Qual era a preocupação existente na época, que Noel Rosa deixa transparecer em meio aos versos?
- b) Transcreva os elementos do texto que justifiquem a sua resposta.

Expectativa de resposta: O compositor demonstra preocupação com o processo de “transformação” da cultura popular, desenvolve críticas em relação às perdas de um bem cultural representado pelo samba. Há uma divisão nos versos referente ao: nascimento, popularização desse estilo popular de manifestação cultural, bem como a preocupação com o futuro, conforme se observa nos versos:

*“A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo a cidade aceitou e usou
Mais tarde o malandro deixou de sambar, dando pinote
Só querendo/Na gafeira dançar o Fox - Trote.”*

Evidenciando-se, com isso, características ufanistas⁴, ao defender a identidade cultural do país do avanço imperialista cultural norte-americano. Desta forma, recomendamos, a solicitação de pesquisas sobre “ufanismo”, que se encontra em produções literárias, como na 1ª geração do Romantismo, com Gonçalves Dias e no Modernismo, por meio de obras de diversos autores modernistas. Ainda, se desejar, poderá levantar discussão sobre a conexão existente entre as figuras do “malandro” na literatura, como na obra “O Cortiço”, de Aluísio de Azevedo, com a figura do malandro na música de Noel Rosa; ou seja, o diálogo literatura brasileira & música popular brasileira, a presença (por meio de contexto político-histórico daquela época) do malandro carioca, sempre constante em centros urbanos do Rio de Janeiro.

5. Você conhece outras músicas brasileiras que também trazem palavras em línguas estrangeiras, como o inglês? Pesquise em sites de busca, escolha uma e transcreva em seu caderno um trecho dela.
- Espera-se que os estudantes busquem, em plataformas digitais na internet, letras da música popular brasileira que contenham palavras em inglês e as transcrevam no caderno. O intuito é analisar e reconhecer o fenômeno da variação linguística presente nas letras musicais e perceber que, ao longo da história, essas variedades da língua podem ser prestigiadas ou estigmatizadas. É um momento interessante, professor, para abrir uma discussão sobre o respeito às variedades linguísticas e o preconceito linguístico em relação à língua inglesa, seguindo a indicação descrita na habilidade (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.*

SAIBA MAIS sobre algumas letras de música que tratam do tema:

Pela Internet, de Gilberto Gil. Disponível em: <https://cutt.ly/jPniVLk>. Acesso em: 18 fev. 2022.

I Can't Say, de Armandinho. Disponível em: <https://cutt.ly/xPni3HI>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Samba do Approach, de Zeca Baleiro, gravada por Zeca Pagodinho no CD Vamo Imbolá. Disponível em: <https://cutt.ly/9Pnor4a>. Acesso em: 18 fev. 2022.

⁴ **Ufanistas**: pessoas com **orgulho exagerado de algo**, comumente utilizado no Brasil para se referir ao **patriotismo excessivo**, ou seja, um grande orgulho que determinado indivíduo possui de seu país, pátria e nação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ufanismo/>. Acesso em: 12 maio 2022.

MOMENTO 4 – SEM PAPAS NA LÍNGUA – PRODUÇÃO TEXTUAL

#DESAFIOMÃONAMASSA!

#DESAFIO_LANÇADO:

1. Produção de texto:

a) Em pares, retome as frases que foram criadas nas atividades anteriores, escolha um estilo musical e produza a letra de uma música.

A composição deve ser feita em versos e conter a mistura das línguas inglesa com a língua portuguesa, como Noel Rosa criou em sua canção “Não Tem Tradução”.

Em tempo: Para algumas dicas, peça ajuda ao seu professor de Arte.

Interessante lembrar, nessas questões, que a globalização faz do inglês uma língua de comunicação global. Desta forma, é muito eficiente e fundamental para as viagens e negócios, diferenciando aqueles que a dominam, garantindo mais oportunidades, especialmente no campo profissional, pois as empresas estão cada vez mais preferindo candidatos que falem a língua inglesa para fazerem networking com profissionais do mundo todo, ocupando cargos em que o conhecimento do idioma seja imprescindível. Além disso, aqueles que possuem domínio da língua, além de conseguirem uma nota maior no ENEM, poderão ser aprovados em programas com bolsas de estudo no exterior, domínio na área das novas tecnologias, com a facilidade de leitura e estudo de manuais científicos, técnicos etc.

MOMENTO 5 – TECNOLOGIA E A CRIAÇÃO

Você agora vai embarcar no clássico literário inglês mais adaptado para o teatro, filmes de terror, histórias em quadrinhos e desenhos animados e perceber que **Frankenstein não é apenas uma história de ficção e fantasia**, mas para muito além disso, é um mergulho nas reflexões mais profundas da humanidade.

Para iniciarmos a conversa em relação ao clássico “Frankenstein ou O Prometeu Moderno”, de Mary Shelley e sobre como a história da gênese dele surgiu, sugerimos ir além do capítulo X e dos textos selecionados para o estudo no material, pois são inúmeros (e bastante ricos) os temas abordados na obra de Mary Shelley. Desta forma, reiteramos a importância da leitura dessa obra clássica inglesa “Frankenstein ou o Moderno Prometeu” na íntegra.

No portal Domínio Público, biblioteca digital do Ministério da Educação, você encontrará a obra completa tanto na língua inglesa, como na espanhola. Além disso, se desejar aprofundar conhecimentos acessando outros componentes da área, sugerimos o trabalho com os professores de Inglês e de Espanhol (do Centro de Estudo de Línguas (CEL). Recomendamos indicar aos estudantes o acesso aos links, a seguir, ou a verificação da obra em bibliotecas físicas, para que possam ter contato com esse clássico literário.

Frankenstein or The Modern Prometheus, em inglês. Disponível em: <https://cutt.ly/LPnozKq>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Mary W. Shelley, Frankenstein, em espanhol. Disponível em: <https://cutt.ly/BPnmi3>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Resumo da obra “Frankenstein ou O Prometeu Moderno”. Disponível em: <https://cutt.ly/1PnoRIB>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SAIBA MAIS

Criadora e criatura o poder de Mary Shelley e seu Frankenstein. Disponível em: <https://cutt.ly/6Pno7pO>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Para a leitura do Texto III *Frankenstein or The Modern Prometheus* (*Frankenstein ou O Prometeu Moderno*) e do Texto IV *O Mito de Frankenstein*, faça alguns levantamentos prévios que poderão auxiliar no desenvolvimento do trabalho a ser realizado nas aulas:

- Você já ouviu falar sobre Frankenstein?
- Quem ele era? (muitos confundem o criador com a criatura, anote as respostas levantadas para após, no fechamento do tema, voltar e reformular a questão para que observem as hipóteses levantadas em confronto com as constatações).
- Alguém conhece, já leu ou assistiu ao filme ou HQ sobre a obra Frankenstein?
- O que os títulos “Frankenstein ou O Prometeu Moderno” e “O mito de Frankenstein” sugerem?
- Alguém já ouviu falar de Mary Shelley? Já leu alguma obra dela?
- Quais serão as principais semelhanças e diferenças na escrita dos dois textos que iremos ler?

As respostas a essas questões podem ser anotadas por todos ou por alguém selecionado (ou por meio de um revezamento para os redatores desse tipo de atividade), e no final das leituras confrontar se as hipóteses levantadas se confirmaram.

MOMENTO 6 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Leia os textos a seguir.

Texto III

FRANKENSTEIN OR THE MODERN PROMETHEUS (FRANKENSTEIN OU O PROMETEU MODERNO)

Mary Wollstonecraft Shelley

Capítulo 10

“[...] Passei o dia seguinte vagando pelo vale.

[...] Lembrei-me do efeito que a visão do movimento imenso e constante da geleira produziu em minha mente quando eu a vi pela primeira vez. Então, isso me encheu de um sublime êxtase que deu asas à alma e permitiu que ela voasse do mundo obscuro à luz e alegria. [...] Decidi ir sem guia, pois eu estava bem familiarizado com o caminho e a presença de outra pessoa destruiria a grandeza solitária da cena. A subida é íngreme, mas o caminho é cortado em enrolamentos contínuos e curtos, que permitem que você supere a perpendicularidade da montanha. É uma cena terrivelmente desoladora. Em mil pontos, os traços da avalanche de inverno podem ser percebidos, onde as árvores ficam quebradas e espalhadas pelo chão, algumas inteiramente destruídas, outras se curvaram, apoiando-se nas rochas salientes das montanhas ou transversalmente em outras árvores. [...]

Era quase meio-dia quando cheguei ao topo da subida. Por algum tempo, sentei-me sobre a rocha com vista para o mar de gelo. Uma névoa o cobriu tanto quanto às montanhas ao redor. Logo, uma brisa dissipou a nuvem, e eu desci sobre a geleira. [...] Meu coração, que antes era doloroso, agora pulsava com algo parecido com alegria; exclamei: 'Espíritos errantes, se vocês vagueiam e não descansam em suas camas estreitas, permitam-me esta leve felicidade, ou levem-me embora das alegrias da vida, como seu companheiro.'

Ao dizer isso, de repente vi a figura de um homem, em alguma distância, avançando com uma rapidez sobre-humana em minha direção. Ele saltou sobre as fendas no gelo, em que eu tinha andado com cautela; sua estatura, também, conforme ele se aproximava, parecia exceder a de homem. Fiquei preocupado; uma névoa cobriu meus olhos e eu senti uma fraqueza tomar conta de mim, mas fui rapidamente restaurado pela ventania fria das montanhas. Percebi, conforme se aproximava (visão tremenda e abominável!) que era o desgraçado que eu tinha criado. Tremi de raiva e horror, decidi esperar sua aproximação e depois iniciar com ele um combate mortal. Aproximou-se; seu semblante parecia de uma amarga angústia, combinada com desdém e maldade, enquanto sua feiúra sobrenatural tornava-o quase horrível demais para olhos humanos. Mas eu mal observei isso; no início, raiva e ódio me privaram de expressão, e só me recu-

perei para dominá-lo com palavras expressivas de imenso aborrecimento e desprezo.

– ‘Diabo’, exclamei, ‘você ousa se aproximar de mim e não teme a vingança feroz do meu braço sendo saciado na sua cabeça miserável? Vá embora, inseto vil! Ou melhor, fique, para que eu possa pisoteá-lo até virar pó! Assim eu poderia, com a extinção de sua existência miserável, restaurar aquelas vítimas que você tem tão diabolicamente assassinado!’

– ‘Eu esperava essa recepção’, disse o demônio. ‘Todos os homens odeiam os miseráveis; como tal, então, devo ser odiado, que sou miserável além de todas as coisas vivas! No entanto, você, meu criador, me detesta e despreza, sua criatura, a quem você é vinculado por laços apenas dissolúveis pela aniquilação de um dos nós. Você pretende me matar. Como você se atreve a se divertir assim com a vida? Cumpra seu dever para comigo, e eu cumprirei o meu para com você e para com o resto da humanidade. Se você cumprir com minhas condições, deixarei todos em paz; mas se você recusar, vou fartar a boca da morte, até que seja saciada com o sangue de seus amigos restantes.’

– Monstro abominável! Demônio que é! As torturas do inferno são uma vingança muito branda para os seus crimes. Miserável diabo! Você me reprova com sua criação, vamos, então, para que eu possa apagar a faísca que eu concedi tão negligentemente.’

Minha raiva era sem limites. Eu saltei sobre ele, impelido por todos os sentimentos que podem armar um ser contra a existência de outro.

Ele facilmente me escapou e disse:

– Fique calmo! Eu imploro que você me ouça antes de dar vazão ao seu ódio à minha devotada cabeça. Eu não sofri o suficiente, para que você procure aumentar minha miséria? A vida, embora possa ser apenas um acúmulo de angústia, é querida para mim, e vou defendê-la. Lembre-se, você me fez mais poderoso do que você mesmo; minha altura é superior à sua, minhas articulações mais flexíveis. Mas eu não serei tentado a me colocar em oposição a você. Eu sou sua criatura, e eu serei ainda suave e dócil ao meu natural senhor e rei, se você também desempenhar a sua parte, a qual você me deve. Oh, Frankenstein, não seja justo com todos os outros e a mim atrole, a quem sua justiça, e até mesmo sua clemência e afeição, são mais devidas. Lembre-se de que sou sua criatura. Eu deveria ser seu Adão, mas eu sou antes o anjo caído, a quem você priva de alegria por nenhuma má ação. Em todos os lugares eu vejo felicidade, da qual, sozinho, estou irrevogavelmente excluído. Eu fui benevolente e bom; a miséria fez de mim um demônio. Me faz feliz e eu serei novamente virtuoso.’

– Vá embora! Eu não vou ouvi-lo. Não pode haver comunidade entre você e eu; nós somos inimigos. Vá embora, ou vamos testar nossa força em uma luta, na qual um deve cair.’

– Como posso comovê-lo? Nenhuma súplica fará com que você olhe favoravelmente para a sua criatura, que implora a sua bondade e compaixão? Acredite em mim, Frankenstein, eu estava benevolente; minha alma brilhava com amor e humanidade; mas não estou sozinho, miseravelmente sozinho? Você, meu criador, me abomina; que esperança posso obter de seus semelhantes, que não me devem nada? Eles me rejeitam e me odeiam.

[...] Estes céus desolados eu saúdo, pois eles são mais gentis comigo do que seus companheiros. Se a multidão da humanidade sabia da minha existência, eles fariam como você, e se armariam para minha destruição. Não devo então odiar aqueles que me abominam? Não vou manter nenhum acordo com os meus inimigos. Eu sou miserável e eles compartilharão minha miséria. No entanto, está em seu poder me recompensar e livrá-los de um mal que só resta tão bem para você, que não só você e sua família, mas milhares de outros, serão engolidos nos redemoinhos de sua raiva.

Deixe sua compaixão ser movida, e não me desdenhe. Ouça minha história; quando você escutá-la, abandone-me ou tenha pena de mim, como você julgará que eu mereço. [...] Os culpados são permitidos, por leis humanas, sangrentas como são, para falar em sua própria defesa antes de serem condenados. Me escute, Frankenstein. Você me acusa de assassinato, e satisfatoriamente iria destruir a sua própria criatura. Oh, louvada seja a justiça eterna do homem! Ainda eu lhe pergunto para não me poupar; me escute, e então, se puder, e se quiser, destrua o trabalho de suas mãos.

– ‘Por que você chama a minha lembrança,’ eu repliquei, ‘circunstâncias das quais estremeço ao refletir, que fui o autor de sua miserável origem? Maldito seja o dia, monstro abominável, no qual você viu a luz pela primeira vez! Malditas (embora eu me amaldiçoe) sejam as mãos que o formaram! Você me fez um miserável além da expressão. Não me deixou nenhum poder para considerar se apenas lhe devo ou não. Vá embora! Liberte-me da visão de sua forma detestada.’

– ‘Assim eu te libero, meu criador,’ disse ele, e colocou suas odiosas mãos diante dos meus olhos, que afastei com violência; ‘assim, tiro de você uma visão que você abomina. Ainda assim você pode me ouvir e me conceder sua compaixão. Pelas virtudes que uma vez possuí, exijo isso de você. Ouça meu conto; é longo e estranho, e a temperatura deste lugar não condiz com as suas sensações; venha para a cabana na montanha.

[...]

Ao dizer isso, ele liderou o caminho através do gelo; eu o segui.

Meu coração estava cheio, e eu não respondi a ele, mas como eu procedi, pesei os vários argumentos que ele tinha usado e estava determinado a pelo menos ouvir sua história. Fui em parte instigado pela curiosidade e a compaixão confirmou minha resolução. [...] Pela primeira vez, também, eu senti quais eram os deveres de um criador para com sua criatura, e que eu deveria torná-lo feliz, antes de reclamar de sua maldade. Esses motivos me incentivaram a cumprir sua demanda. Cruzamos o gelo, portanto, e subimos na rocha oposta.

O ar estava frio, e a chuva começou a cair novamente; entramos na cabana, a criatura com ar de exultação, eu com o coração pesado e espíritos deprimidos. Mas consenti em ouvir, me sentei perto do fogo que meu odioso companheiro tinha acendido, ele então, começou a sua história...”

Tradução livre para a Língua Portuguesa e adaptação de **Frankenstein or The Modern Prometheus** de Mary Shelley, elaborada e cedida por Leandro Henrique Mendes e Mary Jacomine da Silva. A versão em inglês está disponível em: <https://cutt.ly/BPIHBAS>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Texto IV

“Há uma diferença entre usar uma máquina para restaurar vida, e criar algo que nunca deveria ter existido.” Frankenstein – Mary Shelley



Pixabay. Imagem disponível em: <https://cutt.ly/OPhqQE4>. Acesso em: 16 fev. 2022.

O MITO DE FRANKENSTEIN

A história da gênese de Frankenstein é já tão famosa e conhecida quanto o seu monstro. A 16 de Junho de 1816, encontravam-se retidos na Villa Diodati, perto de Genebra e devido a uma violenta tempestade estival, Mary Shelley, Percy B. Shelley, Claire Clairmont, Lorde Byron e o seu médico pessoal, John William Polidori. Estes tinham estado a ler histórias de fantasmas e de terror, um passatempo muito vulgarizado nessa altura. Lorde Byron desafiou cada um dos presentes a escreverem uma história de terror. Mary Shelley conta, (na 3ª edição de Frankenstein, em 1831), que durante dias foi incapaz de escrever uma única linha até que, um dia, depois de presenciar uma discussão entre Byron, Percy Shelley e Polidori sobre o galvanismo as teorias de Darwin sobre a criação de vida, Mary teve nessa noite

um pesadelo em que viu um jovem estudante pálido ajoelhado ao pé de um corpo inanimado e que sentiu um terror enorme, quando verificou que aquele corpo foi animado por uma “fagulha de vida”, levantando-se então e olhando para o seu criador “com olhos amarelados, aguados mas especulativos”.

Inspirada neste pesadelo, Mary irá escrever um texto que irá resultar nessa obra espetacular que é *Frankenstein*. Quanto aos outros intervenientes, só Polidori cumprirá a sua parte do desafio lançado por Byron, tendo publicado o seu *Vampyre* em abril de 1819 e introduzido com esta obra, pela primeira vez na ficção inglesa, o vampiro como personagem. Duzentos anos depois, não podemos deixar de nos maravilhar como pôde uma jovem rapariga, então com 18 anos, escrever uma obra que se tornou um verdadeiro marco na história da Literatura Universal. É reconhecido que não é um texto exemplar do ponto de vista rigorosamente literário. Tem falhas, certamente. Mas a verdade é que quem lê esta obra nem sequer se apercebe dessas possíveis falhas técnicas; é imediatamente envolvido na história, não quer parar a sua leitura, fica cativo do romance.

E é ainda mais extraordinário como este romance se presta às leituras mais variadas e diferentes sobre problemas verdadeiramente atuais, malgrado estes duzentos anos que nos separam. Desde os aspectos mais imediatamente óbvios como o poder ilimitado da ciência, da técnica, do meio ambiente, às questões éticas sérias que levanta acerca do modo como nós, seres humanos, nos (mal)tratamos, às relações parentais e filiais, ao lugar da mulher, a condenação de inocentes pela justiça, a *hubris*⁵, o que nos faz ser humanos e o que nos faz ser monstruosos. E como a imagem do monstro, a que erradamente chamam de “*Frankenstein*”, mas que nunca recebeu um nome, se tornou imagem de marca para uma miríade⁶ de aplicações desde a política à alimentação. Se há alguma obra que podemos ler e reler e continuar a descobrir sempre coisas novas, reflexões inolvidadas⁷, momentos de deleite e de reflexão, é esta, sem dúvida.

Parabéns, Mary Shelley.

Coleção Mitos da Pós-Modernidade Vol.I, FEUSP. **O mito de Frankenstein**. Disponível em: <https://cutt.ly/2PhqLgb>. Acesso em: 16 fev. 2022. (adaptado)

SAIBA MAIS

200 Anos de Franskenstein – Nerdologia. Disponível em: <https://cutt.ly/EPHq7ff>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Outras histórias de Frankenstein...

O gênero não se limita às adaptações do clássico de Shelley. De acordo com Ni Fhlainn, os filmes *Blade Runner*, o *Caçador de Andróides* (1982), *O Exterminador do Futuro* (1985), *Edward Mãos de Tesoura* (1991), *A.I. - Inteligência Artificial* (2001) e *Prometheus* (2012) podem ser considerados “histórias Frankenstein”. Disponível em: <https://cutt.ly/PPhwkCX>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MOMENTO 7 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS II

Discuta com o seu grupo as questões, a seguir, anotando as informações consideradas importantes em seu caderno.

1. Qual(is) é (são) o(s) tema(s) em comum apresentado(s) nos Textos III e IV? Especificamente do que se trata em cada um dos dois textos?
2. Sobre o título do Texto III, transcreva-o em seu caderno e busque o significado do termo “O Prometeu Moderno”, anotando o resultado de sua pesquisa.

Expectativa de resposta: O título é “*Frankenstein ou O Prometeu Moderno*”. *Frankenstein* é o criador, a criatura é denominada por Adam, ou Monstro. A personagem foi inspirada, como consta no título da obra, em Prometeu, um titã da mitologia grega, protetor da humanidade, famoso por sua intelectualidade, que foi acusado por roubar o fogo de Héstia e dar aos mortais seres humanos.

⁵ **Hubris:** arrogância.

⁶ **Miriade:** quantidade indeterminada, porém considerada imensa.

⁷ **Inolvidadas:** inesquecíveis.

3. O Texto III, além do assunto referir-se ao monstro e ao seu criador, quais outros temas podem ser abordados? Retire os elementos do texto, justificando a sua resposta:

Solitude: “Passei o dia seguinte vagando pelo vale. [...] Lembrei-me o efeito que a visão do movimento imenso e constante da geleira produziu em minha mente quando eu a vi pela primeira vez. Então, isso me encheu de um sublime êxtase que deu asas à alma e permitiu que ela voasse do mundo obscuro à luz e alegria; “a presença de outra pessoa destruiria a grandeza solitária docena.”

A importância da aparência: “vi a figura de um homem, em alguma distância, avançando com uma rapidez sobre-humana em minha direção.”, “Percebi, conforme se aproximava (visão tremenda e abominável!) que era o desgraçado que eu tinha criado.”, “Aproximou-se; seu semblante parecia de uma amarga angústia, combinada com desdém e maldade, enquanto sua feiúra sobrenatural tornava-o quase horrível demais para olhos humanos.”;

Abandono; solidão e morte: Encontram-se presentes no diálogo entre criador e criatura.

4. No Texto III, pesquise as palavras consideradas desconhecidas ou cujos sentidos lhe pareçam estranhos. Transcreva-as em seu caderno e busque os significados em dicionários impressos ou *on-line*.

Palavras	Significados
Perpendicularidade	Normalidade.
Exultação	Alegria, satisfação.
Enrolamento	Ondulação.
Íngremes	difícil, custoso

5. Identifique no Texto III:

- a) Qual é o foco narrativo? Identifique e transcreva em seu caderno, elementos do texto que justifiquem a sua resposta.

No capítulo X o narrador-personagem é o cientista Victor Frankenstein, considerado a personagem principal da história. A obra na íntegra tem um narrador-personagem, ou seja, é narrada em 1ª pessoa. Entretanto, há capítulos em que o narrador é a personagem Robert Walton; em outros capítulos, Victor Frankenstein e ainda outros em que a história é narrada pela criatura.

- b) Em que tempo cronológico se passa a história?

No capítulo X não consta tempo cronológico, mas na obra consta que a narrativa se passa no século XVIII.

- c) Em qual(is) espaço(s) a narrativa acontece, nesse capítulo X?

No capítulo X, a história passa-se no vale, entre as montanhas.

- d) Que linguagem apresenta-se na obra?

Linguagem formal, segue as normas gramaticais.

- e) Quais são as personagens presentes no capítulo X?

Victor Frankenstein e a criatura.

6. Sintetize o caminho percorrido pelo narrador da história antes do encontro dele com a criatura.

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes descrevam resumidamente o caminho percorrido pela personagem Frankenstein ao longo do vale, as geleiras, as subidas íngremes, as montanhas e suas ondulações, árvores quebradas e destruídas, enfim, a natureza dos Alpes e as elevadas altitudes das montanhas em meio à neve.

7. Explique o motivo dele estar caminhando sozinho pelo vale.

Expectativa de resposta: Victor desejou caminhar sozinho, porque já era familiarizado com o caminho e desejava sentir a grandeza do cenário ao seu redor de forma solitária, pois de acordo com a narrativa, isso lhe causava certa alegria, conforme pode ser encontrado no trecho:

“Por algum tempo, sentei-me sobre a rocha com vista para o mar de gelo[...]”; “[...]Meu coração, que antes era doloroso, agora pulsava com algo parecido com alegria; exclamei: ‘Espíritos errantes, se vocês vagueiam, e não descansam em suas camas estreitas, permitam-me esta leve felicidade, ou levem-me embora das alegrias da vida, como seu companheiro. [...]’”.

Professor, aproveite para compartilhar com os estudantes que nas narrações subjetivas da personagem Victor Frankenstein (em toda a obra) e no trecho do capítulo X, momento em que a personagem declara encantamento e sublima a grandiosidade da natureza (nas descrições das grandes planícies de gelo e das paisagens da Europa), encontram-se traços característicos bastante perceptíveis da segunda geração romântica da escola literária do Romantismo, época em que a obra de Mary Shelley pode ser inserida.

8. Leia o trecho, do Texto III:

“[...] de repente vi a figura de um homem, em alguma distância, avançando com uma rapidez sobre-humana em minha direção. Ele saltou sobre as fendas no gelo, que eu tinha andado com cautela; sua estatura, também, conforme ele se aproximava, parecia exceder a de homem. [...] Aproximou-se; seu semblante parecia de uma amarga angústia, combinada com desdém e maldade, enquanto sua feiúra sobrenatural tornava-o quase horrível demais para olhos humanos.”

(Frankenstein, capítulo X)

Discuta em pares (ou em grupos) as questões, a seguir, e responda em seu caderno:

a) Ao observar sua criação, Frankenstein a descreve. Qual das duas descrições, a seguir, o narrador-personagem utiliza? Assinale com um X:

() descrição objetiva.

(X) descrição subjetiva.

b) Explique utilizando elementos do texto.

Expectativa de resposta para as questões a e b: espera-se que os estudantes identifiquem que a resposta seja a descrição subjetiva, pois nota-se que a personagem Victor descreve de forma subjetiva a criação dele, demonstrando que há emoção envolvida.

*Não é uma **descrição objetiva**, pois esta possui como característica, descrição de forma objetiva, direta, simples, concreta, como realmente é, sem emoções.*

9. Como você interpreta as emoções de Frankenstein, no capítulo X, durante o encontro com a criatura?
Resposta pessoal.

10. Ao longo do diálogo entre a criatura e Victor Frankenstein, notam-se quais sentimentos presentes? O que você conseguiu identificar na conversa entre criador & criatura?

Discuta com seus colegas e apresente à turma.

Expectativa de resposta para as questões 9 e 10: os estudantes devem perceber reflexões sobre a solidão humana, a forma como as emoções condicionadas à aparência repercutem nos relacionamentos, dentre outras possibilidades, lembrando que a obra pode impactar de forma diferente cada estudante.

Sobre o Texto IV

11. Quem escreveu Frankenstein? De acordo com o Texto IV, em que local e data deu-se a criação da obra?

Mary Shelley, em 1816 na Villa Diodati, perto de Genebra.

12. Sintetize com as suas palavras, como isso aconteceu?

Um grupo de amigos ficaram retidos por um determinado tempo devido a uma tempestade de verão em junho de 1816 próximos à Genebra, na Suíça. E, como estavam todos entretidos com leituras de terror e fantasmas, um deles, Lord Byron desafiou cada um dos presentes a escrever uma história de terror. Mary Shelley, (com 18 anos de idade) então, escreve a sua obra Frankenstein.

13. Quais figuras estavam presentes naquele momento e qual era o entretenimento que estavam compartilhando?

Mary Shelley, Percy B. Shelley, Claire Clairmont, Lorde Byron e o seu médico pessoal, John William Polidori, o entretenimento era ler histórias de fantasmas e de terror.

14. Lord Byron, figura amiga de Mary Shelley, foi um dos principais escritores de uma escola literária. Pesquise em sites de busca maiores informações sobre o escritor e a escola em que ele se destacou.

George Gordon Byron, conhecido como **Lord Byron**, é um escritor nascido em Londres, 22 de janeiro de 1788 e morto em Missolonghi, 19 de abril de 1824.

Professor, é interessante levar à discussão sobre as tendências literárias existentes na época, para que os estudantes compreendam as influências literárias e as características presentes em meio às obras de escritores dessa geração. Byron, foi uma das figuras mais influentes do Romantismo, movimento cultural e artístico que revolucionou a Europa e as Américas no século XIX. Entretanto, ele se destacou, principalmente, no **Ultrarromantismo**, uma tendência da literatura romântica caracterizada pelo **exagero sentimental, o egocentrismo, pessimismo, melancolia e fuga da realidade**; tendências estas marcadas pelo romantismo e pelos escritores góticos vigentes na época. A obra Frankenstein é considerada, tanto como o início das obras de ficção científica, como também a mais célebre obra gótica ultrarromântica de todos os tempos. Principais autores: Lord Byron, Mary Shelley e Goethe. No Brasil, o poeta influenciou a 2ª fase romântica, denominada de geração do mal-do-século ou “geração Byroniana”, na qual se destacam Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu.

15. O que representa em sua opinião, a citação inicial, no Texto IV, “Há uma diferença entre usar uma máquina para restaurar vida, e criar algo que nunca deveria ter existido.” de Mary Shelley ao falar sobre Frankenstein?

Resposta pessoal. Importante nesses momentos de discussão abrir um espaço para que os estudantes possam expressar as suas impressões em relação aos capítulos estudados. Se possível ainda, levar a obra impressa para sala para que possam ter um contato mais próximo com o livro, ou mesmo ler alguns capítulos, folhear as páginas etc. é um bom estímulo para que conheçam a obra em sua íntegra.

16. Mesmo sendo escrita há 200 anos, a obra ainda desafia as fronteiras que separam a ficção da realidade, estimulando indagações sobre as contradições da natureza humana e os avanços científicos e tecnológicos. Discuta entre os colegas e responda à questão: **Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente no mundo contemporâneo?**

Professor, indicamos a mediação das questões levantadas. É importante considerar o que foi discutido até o presente momento, valorizando o repertório constituído pela turma sobre os temas. Peça para que anotem as soluções e as sintetizem mediante apresentação das impressões levantadas para a turma.

MOMENTO 8 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

1. Durante o capítulo X, no Texto III, a autora utiliza intencionalmente um efeito de sentido para denotar a intensidade da monstruosidade da personagem criada por Victor.

- a) Qual é o recurso utilizado?
b) Retire elementos do texto, justificando a sua resposta.

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes percebam o recurso da repetição dos sinônimos ao remeter à criatura por meio da voz do narrador.

No capítulo X, há a repetição dos substantivos: monstro, diabo, criatura, demônio. Todos esses, descritos em meio à narrativa, possuem consigo sentimentos carregados de repulsa e desprezo.

Interessante levar ao conhecimento dos estudantes que em sua obra, na íntegra, Mary Shelley utiliza os seguintes substantivos que remetem à criatura, quanto à questão semântica, para classificar a monstruosidade da personagem da obra: “being” (ser), “creature” (criatura), “devil” (diabo), “fiend” (malvado), “demon” (demônio), “thing” (coisa), “ogre” (ogro) e “wretch” (desgraçado).

2. No trecho a seguir, há características apresentadas na descrição do narrador-personagem, que a autora utilizou como uma ferramenta bastante útil para criar um efeito de sentido por meio da subjetividade de Victor Frankenstein ao dialogar com a criação.

“[...] Percebi, conforme se aproximava (visão tremenda e abominável!) que era o desgraçado que eu tinha criado. Tremi de raiva e horror, decidi esperar sua aproximação e depois iniciar com ele um combate mortal. Aproximou-se; seu semblante parecia de uma amarga angústia, combinada com desdém e maldade, enquanto sua feiúra sobrenatural tornava-o quase horrível demais para olhos humanos. Mas eu mal observei isso; no início, raiva e ódio me privaram de expressão e só me recuperei para dominá-lo com palavras expressivas de imenso aborrecimento e desprezo.”

- a) Qual(is) é(são) esse(s) recurso(s)?

São alguns substantivos abstratos presentes no trecho.

- b) Retire-o(s) e transcreva-o(s) em seu caderno:

Raiva	ódio
horror	aborrecimento
Angústia	desprezo
maldade	

- c) Qual foi o efeito de sentido que esse(s) recurso(s) causa(m) na narrativa?

É conveniente tratar do uso de substantivos abstratos, ressaltando que são palavras, que para fazerem sentido, necessitam de um ser concreto que tenha tais sentimentos, sensações, noções, qualidades etc. Não existe raiva, sem que alguém sinta raiva. E assim, por diante. Dos substantivos abstratos derivam adjetivos que caracterizam o ser material; por exemplo, raivoso, desprezível, angustiado, maldoso etc. É importante lembrar que é preciso sempre observar o contexto em que as palavras são usadas, dada a riqueza de possibilidades oferecidas pela língua portuguesa. A obra em estudo apresenta bons exemplos de substantivos abstratos.

MOMENTO 9



#MÃONAMASSA



#TRABALHOEMGRUPO



#DIGANÃOÀSFAKENEWS



#PRODUÇÃO TEXTUAL



#FANFICTIONS

O #DESAFIOMÃONAMASSA hoje será elaborar uma *Fanfiction*. Você já ouviu falar?

Fanfic (ou fanfiction)

Fanfic é um gênero (ou narrativa ficcional) que surgiu e circula no âmbito da tecnologia digital, a *Fanfic* (ou *fanfiction*), cujo termo pode ser traduzido como “ficção de fã”. São histórias que os fãs criam das suas personagens favoritas ou de um mundo de ficção preferido já existentes em livros, histórias em quadrinhos, anime, filme, seriado de TV, entre outros. Os meios de circulação geralmente são *blogs*, plataformas virtuais e demais *sites* que divulgam o gênero. Os criadores das *fanfictions*, denominados *Fics* (ou *Fictores*), ou informalmente “fanfiqueiros, adoram ler narrativas no mundo virtual e escrevem com o propósito de divulgar as suas histórias para fãs como eles, a fim de que apreciem e conheçam as novas ficções.

O que é *Fanfic*. **Techtudo**. Disponível em: <https://cutt.ly/zPhw9W3>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Para essa produção, vocês precisarão de computadores ou outros aparelhos que possam acessar a internet, a fim de finalizar com a postagem da história no *Blog* da Turma.

Leia o fragmento, a seguir, e crie a continuidade, a partir do que se pede:

Era noite de Halloween, Dia das Bruxas, e como era de se esperar, uma chuva fina caía lá fora. A criatura abriu os olhos e viu que havia dormido em sua maca, no laboratório de seu pai Victor Frankenstein. Um grito desesperador de uma mulher, vindo da rua, o acordara.

Saiu sonolento até à porta e viu que, no chão, havia um caderno. Na capa estava escrito Death Note (era um caderno paranormal, que matava as pessoas que tinham o seu nome escrito em suas páginas malignas).

De repente, o livro cai das mãos do monstro como que num passe de mágica e se abre sozinho. Ele lê o seguinte nome: _____.

Arregalou os olhos e saiu em passos rápidos pela noite escura. Quando de repente, vira a esquina e vê a seguinte cena: ...

Para esse desafio, siga as seguintes instruções:

1. Continue a história a partir de onde ela parou.
2. Escolha uma das personagens, a seguir, e a inclua em sua narrativa (ou se preferir, inclua personagens de qualquer história que desejar), mas o importante é que se mantenha o tema central:
 - Doutor Estranho (personagem da Marvel Comics)
 - Homem-Formiga (personagem da Marvel Comics)
 - Ravena (personagem dos Jovens Titãs)

3. O que você pode fazer em sua história:
 - Incluir ou misturar outras personagens de histórias ou contos de que você gosta, ou que já foram criados por você.

Dica: Ao inserir personagens de narrativas já existentes, elas devem manter as características que possuem em suas histórias originais.
4. Terminado e corrigido o texto, escolha uma música que tenha o estilo da sua narrativa para servir de tema musical à personagem principal do enredo.

SAIBA MAIS

Dicas incríveis para escrever uma *Fanfic*. Disponível em: <https://cutt.ly/JPheiqO>. Acesso em: 16 fev. 2022.

O MOMENTO 9 refere-se à finalização dos estudos dessa SA3. Após realização de diversas aulas voltadas às discussões e produções em grupos ou pares dos temas estudados, os estudantes irão colocar a “mão na massa” e produzir textos narrativos que circulem no mundo digital.

*Professor, além do box explicativo que auxilia os estudantes nessa questão sobre o gênero em estudo, sugerimos que realize uma pesquisa mais aprofundada antecipadamente sobre **Fanfiction** (caso ainda não tenha familiaridade com esse gênero digital) e dialogue com os estudantes, perguntando que já escreveram textos ficcionais em que as personagens favoritas eram as protagonistas ou se já leram narrativas criadas por “fanfiqueiros”. Muitos estudantes internautas têm o hábito de ler fanfics em plataformas temáticas ou até mesmo e-books. Pode ser, portanto, uma oportunidade de levar o conhecimento das práticas de linguagem de forma bastante prazerosa à turma. Recomendamos reservar um espaço que tenha acesso à internet e aos sites de fanfics.*

Para saber mais, indicamos pesquisar conceitos, características e exemplos da Fanfiction para subsidiar na curadoria e elaboração da produção textual realizadas pela turma. Após a produção textual, sugerimos acompanhamento quanto à revisão, correção e postagem no Blog da turma, ou em páginas de redes sociais. Se desejar, há ainda alternativas de narrar a história em podcasts ou desenvolver rodas de leituras das Fanfictions e até mesmo dramatização em sala de aula. Fanfic (ou Fanfiction).

Revisão e correção do texto:

*A **produção de texto** pode ser realizada em etapas, as quais precisam ser bem definidas: planejamento, textualização, revisão, reescrita, revisão/correção. O processo para a produção e revisão textual, por exemplo, é fundamental para que os estudantes escrevam, entendendo revisão como uma ação que difere de correção.*

Enquanto a primeira é uma etapa de desenvolvimento do autor (de dentro para fora), a segunda é um processo externo, realizado (algumas vezes) por outra(s) pessoa(s). É preciso informar que esses dois métodos precisam acontecer no processo de produção textual. Indicamos que a escrita e a revisão das produções de textos sejam realizadas em pares, ou coletivamente, ou em grupos, ou ainda, individualmente. Lembrando: os estudantes precisam conhecer os critérios de revisão, que devem estar atrelados à linguagem utilizada, assim como às características do gênero textual proposto. Além disso, você pode definir os critérios para a revisão juntamente com a turma. Professor, peça para que a turma pesquise a diferença entre os termos revisar e corrigir e que apresentem para sua sistematização, para que não parem dúvidas, durante o processo. Essa troca de informações proporcionará uma aula interativa e participativa, com destaque ao protagonismo dos estudantes.

LÍNGUA PORTUGUESA

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3

Tema: O uso da tecnologia no mundo contemporâneo.

Questão norteadora: Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?

Competência da área - 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Habilidade da Área:

(EM13LGG602) - Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade

Habilidade de Língua Portuguesa:

(EM13LP21) - Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

Campo de atuação: Todos os campos de atuação.

Objetos de Conhecimento:

Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).

Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).

MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Prezado estudante:

Os textos, a seguir, trazem perspectivas sobre o tema em estudo “O uso da tecnologia no mundo contemporâneo” e em relação à questão norteadora “Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?”, abrindo desta forma, momentos para possíveis diálogos nas Situações de Aprendizagem do 3º bimestre.

Retomaremos o estudo da obra “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”, considerada uma das primeiras obras literárias no gênero ficção científica, a fim de dialogar com os Textos I **O Mito de Prometeu** e II, **Franklinstein...**, que por sua vez, vão ao encontro do tema “O uso da tecnologia no mundo contemporâneo de forma ética e consciente”, presentes nas discussões dos Textos III **Nasce o Primeiro Bebê de Proveta do Mundo!**, e IV, **1978 – Louise. Don't Let Me Be Misunderstood!**

Você se lembra qual era o título da obra da escritora Mary Shelley estudada anteriormente, na Situação de Aprendizagem 2?... (Se respondeu “Frankenstein ou Prometeu Moderno”, você acertou!)

Para essa atividade, você precisará da Situação de Aprendizagem 2, estudada anteriormente.

Em seu caderno, em grupos (ou em pares):

1. Retomem na Situação de Aprendizagem 2 as informações sobre a obra clássica, considerada um dos primeiros no gênero de ficção científica, publicada no início de 1818. Escreva uma síntese da obra.
2. Ao escolher o nome da obra “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”, qual foi a intenção da escritora Mary Shelley ao sugerir que o cientista Victor Frankenstein também poderia ser chamado de “Prometeu Moderno”? Comentem.
 - a) Vocês já ouviram falar de Prometeu? Qual a conexão que pode haver entre os nomes Prometeu e Frankenstein?
 - b) Pesquisem em *sites* de busca a palavra-chave “Prometeu” e descrevam as principais informações em seu caderno.

Agora que sabemos um pouco mais sobre a obra de Mary Shelley “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”, vamos conhecer no Texto I, uma das inúmeras histórias sobre o mito de Prometeu, para que possamos compreender essa relação dialógica que se encontra presente entre:



MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Introdução e recomendações para as questões 1 e 2 (a e b):

Professor, a fim de abrir diálogo e discutir sobre o tema e a questão norteadora em estudo nessa SA3, sugerimos iniciar a aula convidando os estudantes a retomarem a SA2, em específico, os Textos III (Capítulo 10) e IV “O Mito de Frankenstein”, ambos relativos à obra “Frankenstein ou Prometeu Moderno”. Recomendamos que leve a turma para um local com acesso a uma plataforma digital (ou tela de

projeção), com o propósito de fazer a leitura compartilhada, de forma participativa e colaborativa. A intenção é levantar reflexões sobre a influência do contexto científico no início do século XIX, época em que a escritora Mary Shelley vivia e produziu a obra, e de como a presença da ciência, da ficção científica e tecnológica são marcantes na literatura universal.

Indicamos nesse momento, levantar questões como:

- *Atualmente, qual é a importância da mitologia?*
- *Os mitos foram criados por quê?*
- *Quais são os mitos modernos que vocês conhecem?*
- *É interessante também, explicar com os estudantes algumas passagens importantes sobre a obra e a época:*
- *A publicação foi em 1818, período em que se discutiam temas científicos do século anterior, causando furor no século XIX, no círculo literário inglês, pois eram abordadas questões como a produção da vida a partir de uma matéria inanimada, influência de Charles Darwin; sobre impulsos elétricos (galvanismo⁸) e até química, subentendendo na obra, na íntegra, que o monstro foi criado a partir da eletricidade.*
- *A escritora viveu em meio a um turbilhão de acontecimentos científicos presentes naquele início de século e encontrava-se a par de teorias científicas discutidas na época.*

O professor irá realizar uma leitura compartilhada do texto a seguir. Fique atento às observações que ele fizer. Tome nota dos assuntos que não estejam em seu repertório pessoal, ou seja, que você desconheça ou que gerem dúvidas. Após essa leitura e discussão sobre o tema, responda às questões propostas. Boa leitura!

Texto I

O MITO DE PROMETEU

Olga Pombo

O Céu e Terra já estavam criados. A parte ígnea, mais leve, tinha-se espalhado e formado o firmamento. O ar colocou-se de seguida. A terra, como era mais pesada, ficou por baixo e a água ocupou o ponto inferior, fazendo flutuar a terra. Neste mundo assim criado, habitavam as plantas e os animais. Mas faltava a criatura na qual pudesse habitar o espírito divino.

Foi então que chegou à terra o Titã Prometeu, descendente de uma antiga raça de deuses destronada por Zeus. O gigante sabia que na terra estava adormecida a semente dos céus. Por isso, apanhou um bocado de argila e molhou-a com um pouco de água de um rio. Com essa matéria fez o homem, à semelhança dos deuses, para que fosse o senhor da terra. Tirou das almas dos animais características boas e más, animando assim a sua criatura. E Atena, deusa da sabedoria, admirou a sua criação e insuflou naquela imagem de argila o espírito com o sopro divino.

Foi assim que surgiram os primeiros seres humanos, que logo povoaram a terra. Mas faltavam-lhes conhecimentos sobre os assuntos da terra e do céu. Vagueavam sem saber a arte da construção, da agricultura, da filosofia. Não sabiam caçar ou pescar — e nada sabiam sobre a sua origem divina.

Prometeu aproximou-se e ensinou às suas criaturas todos esses segredos. Inventou o arado para o homem poder plantar, a cunhagem das moedas para que houvesse o comércio, a escrita e a extração do minério. Ensinou-lhes a arte da profecia e da astronomia, enfim, todas as artes necessárias ao desenvolvimento da humanidade.

No entanto, faltava-lhes ainda um último dom para se puderem manter vivos — o fogo. Este dom, entretanto, havia sido negado à humanidade pelo grande Zeus. Porém, Prometeu apanhou um caule,

8 **Significado de Galvanismo:** Ação das correntes elétricas contínuas sobre os órgãos vivos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/galvanismo/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

[...] aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol), incendiando-a [...]. Com esta tocha, entregou o fogo à humanidade, dando-lhe assim, a possibilidade de dominar o mundo e os seus habitantes.

Zeus, porém, irritou-se ao ver que o homem possuía o fogo e que a sua vontade tinha sido contrariada. Por isso, preparou no Olimpo a sua vingança. Mandou que Hefesto fizesse uma estátua de uma linda donzela, a que chamou Pandora — "a que possui todos os dons". Afrodite deu-lhe a beleza, Hermes o dom da fala, Apolo, a música.

Zeus pediu ainda que cada imortal reservasse um malefício para a humanidade. Esses presentes maléficos foram guardados numa caixa, que Pandora levava nas mãos. Pandora, então, desceu à terra, conduzida por Hermes, e aproximou-se de Epimeteu — "aquele que pensa depois", o irmão de Prometeu — "aquele que pensa antes", e diante dele abriu a tampa do presente de Zeus. Foi então que a humanidade, que até aquele momento havia habitado num mundo sem doenças ou sofrimentos, se viu assaltada por inúmeros malefícios. Pandora tornou a fechar a caixa rapidamente, antes que o único benefício que havia na caixa escapasse — a esperança.

Zeus dirigiu a sua fúria contra o próprio Prometeu, mandando que Hefesto e seus serviçais Crato e Bia (o poder e a violência) o acorrentassem a um penhasco do monte Cáucaso. Mandou ainda uma águia devorar diariamente o fígado de Prometeu que, contudo, se regenerava cada dia. O seu sofrimento durou por inúmeras eras, até que Hércules passou por ele e viu o seu sofrimento. Abateu a gigantesca águia com uma flecha certa e libertou o cativo das suas correntes. Entretanto, para que a vontade de Zeus fosse cumprida, o gigante passou a usar um anel com uma pedra retirada do monte. Assim, Zeus sempre poderia afirmar que Prometeu se mantinha preso ao Cáucaso.

POMBO, Olga. **O Mito de Prometeu**. Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://cutt.ly/oPhsOpu>. Acesso em: 16 fev. 2022. (adaptado)

Texto II

FRANKILINSTEIN...

Marcos Rohfe

- Mãe...
- Sim?
- O que é um Frankenstein?
- Como assim filho?
- O que é um Frankenstein? O que isso quer dizer?

A mãe suspirou fundo... Explicar certas coisas é complicado.... Na verdade, ela ficou surpresa até com a pergunta. A maioria dos jovens da idade dele curtem filmes de terror. Ela amava desde a adolescência. Até participava de um grupo em um aplicativo de mensagens que compartilhava listas sobre filmes de terror, artistas, datas e curiosidades. Embora acabasse assistindo sempre sozinha, porque o marido morria de medo, a maioria dos filmes. Lembrava do quanto havia aprendido sobre mitologia nas comparações entre Frankenstein e Prometeu.

— Frankenstein é uma personagem de filme de terror...Achei que você soubesse...tem várias versões...até séries... É baseado em um livro. Mas porque a pergunta? Alguém te chamou assim?

— Minha professora de Língua Portuguesa disse que minha redação parecia um Frankenstein. Tirei 5...

A mãe respirou mais aliviada. Ao menos não fora *bullying*.

— Como assim? Ela explicou?

— Ela disse que eu escrevi muito, mas na verdade era um amontoado de partes sem muito sentido.... Por isso prefiro Matemática...Odeio escrever....

— Qual era o tema?

— Estamos escrevendo alguns textos dissertativos-argumentativos... Daí eu precisava escrever sobre os avanços da Ciência no século XXI. Daí li alguns arquivos, pesquisei na internet e juntei as informações. Daí não deu muito certo....

— Daí talvez se você prestasse mais atenção ao invés de ficar jogando, enquanto assiste as aulas *on-line*... Aposto que tem um monte de “Daí” no seu texto.... Pior que o tema tem tudo a ver com a história de Frankenstein.

— Não tenho paciência... A tela do aplicativo é muito pequena... Ela disse para eu pesquisar conectivos inter e intraparágrafos.... Acho que já vimos isso em alguma aula... Mas não lembro....

— Sei.... a tela para assistir aulas é pequena.... Para jogar *on-line*, não... Então tá....

— Agora preciso reescrever, organizar as partes... dar coesão ao texto, segundo ela.

— Faça isso....

— Tô com preguiça....

— Ela falou só que o texto parecia um Frankenstein? Porque você, às vezes, também parece...

— Credo, mãe!...

— Sim, você é devagar quase parando.... Vai lá, vou pegar uma gramática e te ajudo.

E lá se foi Frankilin....Alto, magro, lento...

Texto cedido pelo autor para uso neste material.

SAIBA MAIS sobre mitologia grega e Grécia antiga

Grécia antiga. Disponível em: <https://cutt.ly/WPhdd6t>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Deuses mitológicos. Disponível em: <https://cutt.ly/GPhdBy0>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Mitologia Grega. Disponível em: <https://cutt.ly/MPhfyGC>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS

1. Você conhece ou já ouviu falar de alguma história e/ou personagem da mitologia grega? Se sim, qual(is)?

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes lembrem de terem lido sobre mitologia e/ou assistido algo sobre os deuses mitológicos (gregos, romanos, nórdicos etc.) em livros, filmes, games etc. Alguns poderão confundir narrativas mitológicas com lendas.

Recomendamos, professor, uma pesquisa sobre o que é mitologia, deuses ou heróis da mitologia grega (tais como Orfeu, Ulisses, Aquiles, Jasão, Perseu, entre outros) e que seja definido o que será estudado sobre a mitologia grega, pois trata-se de um tema abrangente.

Importante levar ao conhecimento da turma que a narrativa mitológica explica, por meio de histórias, como foram criados os elementos da natureza; bem como ensina sobre as atitudes e condutas dos seres humanos, mediante arquetípicos⁹ que caracterizam as personagens (os seres mitológicos) e linguagem simbólica.

Recomendamos ainda, se desejar, aprofundar mais o tema por meio de pesquisas, subsidiando-os quando possível na curadoria de informações (e conteúdos)¹⁰, como por exemplo: o que são mitos, quem eram os seres mitológicos (os Titãs, as criaturas míticas, os heróis e os vilões, semideuses, ninfas), o que eram o Olimpo e o oráculo? etc.

Leve ao conhecimento da turma que a mitologia é um assunto bastante abordado e solicitado tanto no ENEM como em concursos e vestibulares.

9 **Arquetípicos:** vem de arquetípa é algo que segue um molde padrão, que tem uma forma ou aparência que já está bem estabelecida no imaginário social. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/arquet%C3%ADpica/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

10 Curadoria de Informações: **Curadoria na Educação e o Papel do Professor.** Disponível em: <https://cutt.ly/UPXNq3f>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SAIBA MAIS

Grécia antiga. Disponível em: <https://cutt.ly/aPZGISS>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Deuses mitológicos. Disponível em: <https://cutt.ly/oPZJmyB>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Mitologia Grega. Disponível em: <https://cutt.ly/CPZJ3Os>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Mitologia Grega. Disponível em: <https://cutt.ly/OPZKasQ>. Acesso em: 24 fev. 2022.

2. Quais temas são abordados nos Textos I e II?

O Texto I aborda por meio da mitologia a origem do fogo, no qual Prometeu rouba o fogo de Zeus para dar à humanidade.

Enredo: O Titã Prometeu cria o homem e sente a necessidade de cuidar da sobrevivência dele, então rouba o fogo de Zeus (dos deuses) para dar à humanidade. Zeus se vinga, acorrentando-o a um penhasco e envia uma águia para devorar o fígado de Prometeu. Como o órgão se regenerava diariamente, esse ocorrido deu-se por inúmeras eras até Hércules conseguir libertá-lo do Cáucaso.

O Texto II trata-se de um diálogo entre mãe e filho (Franklin) sobre quem é Frankenstein. O filho relata (sobre as aulas on-line de Língua Portuguesa) que a professora fez uma analogia do texto dele com a personagem Frankenstein, que ele desconhecia.

3. Apesar de escritos em períodos tão distintos, os dois textos apresentam alguma conexão, coincidência?

*Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes percebam que há conexão, uma **intertextualidade**¹¹ entre o Texto I, cuja narrativa mitológica refere-se à Prometeu com o Texto II, cuja temática refere-se à Frankenstein, personagem criada por Mary Shelley, dialogando ainda com a obra original de “Frankenstein ou o Prometeu Moderno”, estudado e discutido na SA2.*

Recomendamos retomar o conceito de intertextualidade. Em um poema, por exemplo, pode haver intertextualidade com uma obra literária; ou entre um poema e uma canção, essas relações dialógicas podem ocorrer de diversas formas.

SAIBA MAIS

Intertextualidade. Brasil Escola. Disponível em: <https://cutt.ly/WPXBmvz>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Sobre o Texto I

4. A partir da leitura do texto O Mito de Prometeu, responda:

a) Como deu-se a criação do homem, segundo o Mito de Prometeu?

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes compreendam, segundo o Texto I, que após a criação dos céus e da terra, animais, plantas, faltava o homem, uma criatura que pudesse ter dentro de si, o espírito divino. Desta forma, Prometeu o criou por meio de água e argila à semelhança dos deuses e Atena insuflou na imagem do homem o sopro divino. Professor, se desejar, pode também levar ao conhecimento dos estudantes que na mitologia grega, existem diversas narrativas sobre a criação da humanidade. Uma delas é que os humanos foram criados em cinco etapas distintas. A primeira raça de humanos foi criada pelos Titãs, Zeus e os demais deuses criaram as outras quatro gerações. Esta última é a versão mais comum da mitologia grega, sobre a criação da humanidade.

11 **Intertextualidade:** “Ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação”. Disponível em: KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** São Paulo: Cortez, 2007.

- b) No instante em que iniciou a criação da humanidade, Prometeu extraiu algumas características das almas dos animais, transpondo-as no homem. Em sua opinião, quais características eram essas?

*Expectativa de resposta: pessoal. Espera-se que sejam descritas diversas características da personalidade do ser humano consideradas boas e más. Para essa questão, pode-se levantar discussão sobre a presença do **antropomorfismo**¹² nos textos mitológicos.*

5. Releia o texto e identifique os elementos estruturais da narrativa mitológica presente, preenchendo o quadro a seguir:

Foco narrativo	3ª pessoa.
Narrador	narrador-onisciente.
Personagens	Prometeu, Zeus, Hefesto, Pandora, Hermes, Epimeteu, Hércules.
Tempo	Após a criação do céu, da terra, das plantas e animais.
Espaço	Planeta terra.
Enredo	O Titã Prometeu cria o homem e sente a necessidade de cuidar da sobrevivência dele, então rouba o fogo de Zeus (dos deuses) para dar à humanidade. Zeus se vinga, acorrentando-o a um penhasco e envia uma águia para devorar o fígado de Prometeu. Como o órgão se regenerava diariamente, esse ocorrido deu-se por inúmeras eras até Hércules conseguir libertá-lo do Cáucaso.

Para a atividade com os elementos da narrativa, pode retomar com os estudantes o gênero narrativo (e se ainda desejar, a crônica) e seus elementos, a fim de que a turma recupere os conhecimentos sobre o assunto. Recomendamos utilizar o próprio texto para localizar a estrutura do gênero e os elementos, destacando-os nos respectivos parágrafos em que se encontram. Sugestões para essa questão:

- Qual é o foco narrativo?
- Em que tempo cronológico se passa a história?
- Em qual(is) espaço(s) a narrativa acontece?
- Quais são as personagens presentes?

(Essas questões estão respondidas no quadro anterior).

Os textos narrativos mitológicos possuem algumas características próprias, tais como explicações sobre um fenômeno, situação, seres extraordinários (semi-deuses, deuses, míticos, ninfas etc.). Além disso, sempre há a presença de um herói, explicação e reflexão sobre algo ao longo da história. Se desejar, indique buscas de outras narrativas mitológicas para melhor compreensão do tema pelos estudantes.

SAIBA MAIS

Os elementos do texto narrativo. Mundo Educação. Disponível em: <https://cutt.ly/PPXN87i>.

Acesso em: 24 fev. 2022.

6. O que o Titã Prometeu notou na humanidade que o fez tomar diversas atitudes em favor dela? Explique, transcrevendo elementos do texto.

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes consigam identificar que Prometeu notou nos primeiros seres humanos a habitar a terra, a falta de conhecimento de todas as áreas das quais poderiam subsidiá-los em sua sobrevivência, tais como construção, agricultura, filosofia, caça e pesca.

¹² **Antropomorfismo:** forma de pensamento que atribui características ou aspectos humanos a animais, deuses, elementos da natureza e constituintes da realidade em geral. Nesse sentido, toda a mitologia grega, por exemplo, é antropomórfica. Disponível em: <https://cutt.ly/BPXNAkd>. Acesso em: 24 fev. 2022.

7. Descreva, em seu caderno, qual(is) atitude(s) tomou o Titã, após a detecção da ausência de saber do homem em relação às inúmeras técnicas e áreas de conhecimento? Justifique a sua resposta, retirando elementos do texto.

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes consigam identificar que Prometeu inventou o arado para o homem poder plantar, a cunhagem das moedas para criação do comércio, a escrita e a extração do minério. Ensinou-lhes também a arte da profecia e da astronomia, portanto, todas as artes necessárias ao desenvolvimento da humanidade.

8. Localize no texto:

- a) A ação de Prometeu ao roubar o fogo de Zeus e qual foi o castigo que Zeus decretou para punir o Titã.

Expectativa de respostas: a ação do Titã foi de apanhar um caule, aproximar-se da carruagem de Febo e incendiá-la. Entregando, assim, a tocha (o fogo) à humanidade.

Zeus, contrariado, ordenou a Hefesto que castigasse Prometeu acorrentando-o em um penhasco, no monte Cáucaso, para que uma águia todos os dias devorasse o fígado dele. Contudo, este se regenerava todos os dias.

- b) Zeus ordenou entre todos os deuses, que **Hefesto** executasse o castigo a Prometeu. Pesquise a representação desse deus na mitologia e responda, de acordo com as informações encontradas, o porquê de ele ter sido o escolhido.

*Expectativa de resposta: Pessoal. Espera-se que os estudantes pesquisem as informações, a seguir, e associem que **Hefesto** foi o escolhido para executar o castigo de Prometeu por ser o deus que representa, dentre outros profissionais, os ferreiros, garantindo assim que o Titã não se desacomodaria com facilidade. Hefesto é o deus dos artesãos, escultores, vulcões e ferreiros. Seus símbolos: machado, bigorna, um par de pinças, martelo e fogo. Desta forma, servia como ferreiro dos deuses. (Informação adicional: Era manco e de aparência excêntrica aos olhos dos antigos gregos). Interessante também levar ao conhecimento da turma que, além do Titã Prometeu, Hefesto (deus grego) também é considerado um deus representante da tecnologia, segundo pesquisas da área.*

9. Nessa narrativa de Prometeu, encontra-se também a origem de uma outra história mitológica, porém a personagem principal não é mais Prometeu. Identifique qual narrativa é e a sua personagem principal, transcrevendo uma síntese em seu caderno.

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes identifiquem que a outra narrativa é a origem da Caixa de Pandora. Síntese: a pedido de Zeus, Pandora reservou em uma Caixa, malefícios para a humanidade, abrindo a caixa diante dos irmãos Titãs (Epimeteu e Prometeu), espalhando inúmeros malefícios no mundo, como doenças e sofrimentos. Somente deixando dentro do objeto, a esperança. Professor, importante esclarecer que essa história se refere à esperança guardada dentro da Caixa, porém há algumas versões em que a “esperança”, benefício que permitia enfrentar todos os males também escapa da Caixa, originando então o ditado “a esperança é a última que morre!”.

SAIBA MAIS

Caixa de Pandora. Origem do Mito grego e significado da história.

Disponível em: <https://cutt.ly/wPXMzH7>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Sobre o Texto II

Professor, a fim de subsidiá-lo, acesse o link disponível em: <https://cutt.ly/XPXMCdF>. Acesso em: 24 fev. 2022. Retome “Os tipos de discurso em textos narrativos” com os estudantes (já trabalhados no início dessa SA3) para desenvolver as atividades a seguir.

10. Observe a estrutura do Texto II, Frankilinstein, e responda:

a) O texto apresenta, predominantemente, diálogo, ou a presença de narrador?

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes identifiquem durante a leitura a predominância do diálogo, visto que o autor se utiliza de alguns sinais de pontuação como o uso de travessões em diálogos, dois pontos, exclamação, interrogação etc. denotando, assim, o discurso direto, ou seja, a transcrição das falas das personagens.

b) Qual o tipo de narrador presente? Justifique com um trecho do texto.

Expectativa de resposta: narrador-onisciente. “[...] A mãe suspirou fundo... Explicar certas coisas é complicado.... Na verdade, ela ficou surpresa até com a pergunta. A maioria dos jovens da idade dele curtem filmes de terror. Ela amava desde a adolescência. Até participava de um grupo em um aplicativo de mensagens que compartilhava listas sobre filmes de terror, artistas, datas e curiosidades. [...]”

11. Releia o seguinte trecho:

[...] “A maioria dos jovens da idade dele curtem filmes de terror. Ela amava desde a adolescência. Até participava de um grupo em um aplicativo de mensagens que compartilhava listas sobre filmes de terror, artistas, datas e curiosidades. Embora acabasse assistindo sempre sozinha, porque o marido morria de medo, a maioria dos filmes [...]”.

Responda:

a) Há uma afirmação do narrador sobre os adolescentes gostarem de filmes do gênero terror. Você concorda? Se sim, descreva em seu caderno três filmes desse gênero que você indicaria aos seus colegas, e comente sobre cada um deles, justificando o porquê as pessoas que apreciam filmes de terror, deveriam assisti-los?

Expectativa de resposta: pessoal. Entretanto, lembramos que o intuito dessa questão é trabalhar com a habilidade (EM13LP21) a produção de playlists comentadas.

Para este trabalho, recomendamos, inicialmente, a leitura de “As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC” de Jaqueline P. Barbosa, disponível em: <https://cutt.ly/QPX1feK>. Acesso em: 24 fev. 2022.

12. Qual era o assunto solicitado pela professora para ser desenvolvido por meio de uma redação e por que Franklin teve dificuldade em fazer a atividade?

Expectativa de resposta: espera-se que os estudantes localizem no texto que o assunto era para criar um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “os avanços da Ciência no século XXI”, entretanto, teve dificuldade em realizar a atividade, pois, segundo a sua mãe, se distraía com jogos na internet ao invés de assistir às aulas on-line.

MOMENTO 3 – A LÍNGUA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS

1. A cultura, as artes e a literatura da cultura ocidental possuem grande influência da mitologia grega. Desde a antiguidade os temas mitológicos gregos são inspirações para muitos artistas e poetas, transmitindo como legado inúmeros significados considerados relevantes para a nossa contemporaneidade.
 - a) Pesquise em *sites* de busca ou em plataformas digitais as representações dos deuses mitológicos citados no Texto I e elabore, por meio das informações encontradas, uma tabela. O professor irá sugerir um modelo.

Criaturas mitológicas	Significados
Prometeu	Seu nome, no idioma grego, significa 'premeditação'. Este deus foi o co-criador, ao lado de Epimeteu, da raça humana, para qual ele concedeu o poder de pensar e raciocinar, bem como lhes transmitiu os mais variados ofícios e aptidões. Foi o responsável pelo furto do fogo divino, com o qual presenteou a humanidade.
Zeus	Considerado o deus supremo dos céus, ele é o pai dos deuses e dos homens. Além disso, é o governante do Monte Olimpo e na mitologia romana seu correspondente é Júpiter.
Atena	Deusa grega Atena (conhecida também como Minerva pelos povos romanos) é a divindade da sabedoria, inteligência, do senso de justiça e das artes.
Febo	Também conhecido como Febo (brilhante) na mitologia romana, na mitologia grega é considerado o deus da juventude e da luz, identificado primordialmente como uma divindade solar, uma das divindades mais ecléticas da mitologia greco-romana.
Hefesto	Deus dos artesãos, escultores, vulcões e ferreiros, é considerado um dos deuses mais feios do Olimpo, Hefesto nasceu com uma deficiência que o deixou manco. Na mitologia romana ele é chamado de Vulcano.
Pandora	Pandora foi a primeira mulher criada por ordem de Zeus como parte do castigo a Prometeu, por este ter revelado o segredo do fogo para a humanidade. O senhor dos deuses mandou que Hefesto fizesse uma estátua de uma linda donzela, a que chamou Pandora — "a que possui todos os dons". Afrodite deu-lhe a beleza, Hermes o dom da fala, Apolo, a música.
Hermes	Mensageiro dos deuses, seu nome está associado a diversos atributos como o comércio, a riqueza, a sorte, a magia, as viagens, as estradas e os ladrões. Uma de suas funções foi de guiar os mortos para o mundo subterrâneo de Hades. Na mitologia romana seu equivalente é o deus Mercúrio.
Epimeteu	Epimeteu criou os animais e deu-lhes os atributos. Quando chegou ao homem, não havia mais nenhuma qualidade para dar-lhe. Pediu socorro ao seu irmão Prometeu, que então roubou o fogo dos deuses e o ofertou aos homens, ensinando-lhes também como trabalhar com ele.
Crato	É o titã que personifica o poder e ajudou Hefesto e sua irmã, Bia, no castigo de Prometeu.
Bia	É uma titânide (feminino de titã) que representa a força. Responsável pela emoção de violência nos mortais. Seu nome na mitologia romana é propriamente Força (em latim Vis). Auxiliou Hefesto a acorrentar Prometeu.
Héracles	Na mitologia grega, Héracles era um herói dotado de grande força física e coragem. Os romanos antigos o chamavam de Hércules.

LÍNGUA PORTUGUESA

4º BIMESTRE

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 01

Tema: O uso da tecnologia no mundo contemporâneo.

Questão norteadora: Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?

Competência da área 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e as diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Habilidade da área: EM13LGG101 Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

Habilidades de Língua Portuguesa:

(EM13LP03) - Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

(EM13LP31) - Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

Campos de atuação:

(EM13LGG101) Todos.

(EM13LP03) Todos.

(EM13LP31) Práticas de estudo e pesquisa.

Objetos de Conhecimento:

- Contexto de produção, circulação e recepção de textos da divulgação científica.
- Regularidades dos gêneros da divulgação científica.
- Organização tópico-discursiva.
- Curadoria.
- Estratégias e procedimentos de leitura de textos orais, escritos e multissemióticos.

O USO DA TECNOLOGIA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS I

A Literatura de Ficção e os textos de Divulgação Científica

Prezado estudante:

Todas as descobertas e modificações que vêm acontecendo na área da tecnologia, em especial no século XXI, têm ocorrido na velocidade da luz, tanto que nem sempre conseguimos acompanhá-las. Dia a dia, objetos inovadores são criados e temos de rapidamente aprender a manejá-los, pois, caso contrário, vamos ficando para trás. A necessidade de que o ser humano sempre nutriu em relação a desvendar o planeta e o universo nos levou a perguntas que incitaram a ampliação de conhecimentos e as investigações científicas. Essas investigações nos trouxeram grandes teorias como a da Evolução, criada por Charles Darwin e retratada em sua obra “A origem das espécies”, de 1859, além de descobertas como a lâmpada elétrica (Thomas Edison, 1883) e o automóvel (Karl Benz, 1886); no campo da arte, também, criou-se uma nova perspectiva no olhar, mediante a invenção da fotografia. Inúmeras, e em diversas esferas, foram (e são) as realizações, como a criação do computador, o surgimento da internet ou a concepção da vacina (invenção já abordada na SA anterior).

Desde o estudo do texto Frankenstein, na SA2 com “Frankenstein ou O Prometeu Moderno, 1818” e “O Mito de Frankenstein” e na SA3 (3º bimestre) com “O Mito de Prometeu” e “Franklinstein”, estamos transitando pelo mundo da ficção científica, uma vez que a obra de Mary Shelley, considerada uma das primeiras obras universal voltada à ciência, conta uma história pautada em descobertas científicas e tecnológica narrando a criação de um Ser vivo formado por partes de diferentes corpos humanos.

E é também no cenário efervescente (dos progressos biológicos, químicos, físicos e astronômicos) do século XIX que desejamos propor diálogos possíveis com o objetivo de conhecer a forma como os aspectos da ciência são retratados na Literatura, por intermédio do texto de ficção científica.

Passaremos nesta SA1 do 4º Bimestre, portanto, por fragmentos das obras “Vinte Mil Léguas Submarinas”, de Júlio Verne, e “1984”, de George Orwell, a fim de dar continuidade na compreensão dos entrelaçamentos entre os discursos científico/tecnológico e o literário, enfatizando a literatura como veiculadora da ficção científica.

Com o intuito de perpassar pela **Competência 1** com a habilidade **EM13LGG10**, pelo tema “O uso da tecnologia no mundo contemporâneo” e pela questão norteadora “Como utilizar a tecnologia de forma ética e consciente?”, selecionamos quatro textos que se relacionam dialogicamente por meio de aspectos temáticos, das habilidades da área de Linguagens e do componente de Língua Portuguesa e também por intermédio de uma perspectiva transdisciplinar com outras áreas, como por exemplo Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Esse propósito, além de beneficiar momentos ricos e abrangentes de discussões entre estudantes e professores, oferece às aulas mais amplitude e compreensão dos temas. O desafio em explorar outros campos de atuação, como o **das práticas de estudo e pesquisa**, expande o diálogo entre

as áreas, oportunizando a obtenção de um olhar mais unificador do conhecimento. Há, neste espaço dialógico entre componentes e áreas, uma complexidade provocativa (e inevitável) diante de novas possibilidades de práticas de linguagem neste contexto social em que nos encontramos. Assim, iniciamos o 4º bimestre com proposituras voltadas às discussões temáticas, por meio de clássicos literários mundiais, momentos de análises e compreensão das distintas visões de mundo e dos processos de produção e circulação de discursos, no universo das diferentes linguagens.

Para aulas com metodologias ativas, acesse o QR Code ou o link:
PORTUGUESA, Equipe de Língua. **Repositório: Metodologias Ativas.** COPED/CEFAF/CEM. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://cutt.ly/uPUzc5Q>. Acesso em: 21 fev. 2022.



MOMENTO 1 – DIÁLOGOS POSSÍVEIS I

A Literatura de Ficção e os textos de Divulgação Científica

Enquanto o **Texto I** introduz um texto literário de ficção científica, apresenta um texto de divulgação científica. Será importante que os estudantes consigam reconhecer não somente as relações intertextuais e interdiscursivas, mas também compreender, identificar e produzir as estruturas composicionais desses gêneros.

Texto I - Ficção Científica: para iniciar a leitura dos dois textos que serão lidos, faça alguns questionamentos iniciais e, sem esclarecimentos prévios, espere um momento para que os estudantes apresentem os comentários. Por exemplo:

- Pela leitura do título, que tipo de história você acha que será contada?
- Quem tem o hábito assistir a filmes de ficção científica?
- Alguém conhece algum filme atual, HQ ou já leu algum livro com histórias de ficção científica?
- Que histórias esse filme, HQ ou livro contava?

Texto II - Texto de Divulgação Científica: Sugestões de perguntas para sensibilização inicial - com o auxílio de um local no qual tenha um projetor, mostrar aos estudantes um modelo de texto científico (vários gêneros podem trazer a divulgação científica: artigo científico, monografias, dissertações, teses, *podcast* científico, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), relatório, *vlog* científico etc) e desenvolver questionamentos sobre o assunto e a estrutura do gênero que está sendo abordado.

Exemplo:

- Qual o assunto que você identifica nesse texto?
- De que tipo de linguagem você acredita que esse texto se utiliza?
- Você já viu algum texto semelhante? Em qual suporte (local)?
- De que assuntos tratam esses tipos de textos?
- Alguém sabe em quais gêneros esse tipo de texto pode ser utilizado?

As respostas para as questões levantadas para os dois textos podem ser anotadas na lousa ou num quadro *flip-chart*, por todos ou por alguém selecionado (pode ser feito um revezamento entre os estudantes para serem os redatores da atividade) e, no final das leituras, compartilhar as informações para ampliação dos conhecimentos prévios a respeito do tema em estudo.

Em pares (ou em grupo), leiam os textos a seguir.

Texto I

Primeira Parte

O HOMEM DAS ÁGUAS

Capítulo 1

O ano de 1866 foi assinalado por um acontecimento estranho. Havia já algum tempo que vários navios vinham encontrando nos mares “uma coisa enorme”, um objeto comprido, em forma de fuso, às vezes rodeado por uma espécie de fosforescência, muito mais corpulento e rápido do que uma baleia. [...] Na época em que esses acontecimentos ocorreram, regressava eu de uma expedição científica nas inóspitas terras do Nebraska, nos Estados Unidos. À minha chegada, várias pessoas deram-me a honra de me consultar sobre o fenômeno, em vista de uma obra que eu publicara na França, intitulada “Os Mistérios dos Grandes Fundos Submarinos”. O acontecimento passara a preocupar várias camadas da população americana, e os Estados Unidos foram o primeiro país a adotar medidas enérgicas, em nível de governo, para esclarecer o mistério. A fragata “Abraham Lincoln”, moderna e muito rápida, recebeu ordens para se fazer ao mar o mais depressa possível, com esse objetivo. [...] Três horas antes da “Abraham Lincoln” deixar o cais do Brooklyn, recebi uma carta do Secretário da Marinha J.B. Hobson, que em nome de seu governo, convidava-me para representar a França participando daquela expedição. [...]

Subimos a bordo e um dos marinheiros conduziu-nos ao tombadilho. [...] Fui levado à presença de um oficial de aspecto agradável, que me estendeu a mão:

- Sr. Pierre Aronnax? - perguntou-me.
- O próprio - respondi. - O Comandante Farragut?
- Em pessoa. Seja bem-vindo, Sr. Professor.

Após os cumprimentos de praxe, deixei o capitão entregue ao seu trabalho e me encaminhei para a cabina que me estava reservada. A 20 de julho, atravessamos o Trópico de Capricórnio, a fragata rumou para oeste, entrou nos mares centrais do Pacífico e dirigiu-se para os mares da China. [...] E nada! Nada que se parecesse com um narval gigantesco, com uma ilhota submersa, com o casco de um navio afundado, com um escolho móvel ou com algo de sobrenatural. No dia 5 de novembro, [...] a noite aproximava-se. Acabavam de soar oito horas. [...] O mar ondulava calmo sob a quilha do navio. De repente, no meio do silêncio geral, ouviu-se uma voz. Era Ned Land quem gritava:

- Alerta! Vejo o monstro! Dirige-se para nós.

Aquele brado, toda a tripulação se precipitou para o arpoador. A escuridão era total e [...] não era um simples fenômeno de fosforescência. Não havia engano. Do monstro, submerso a alguns metros da superfície, emanava aquele brilho intenso e inexplicável, mencionado em vários relatos de capitães que o tinham visto. O comandante havia mandado parar a fragata. [...] Todos a bordo não podíamos nem respirar. A estupefação, mais do que o medo, mantinha-nos mudos e imóveis. O animal ultrapassava-nos com a maior facilidade. Deu uma volta à fragata, que navegava a quatorze nós e a envolveu com a sua claridade elétrica como se fosse uma poeira luminosa. Depois afastou-se duas ou três milhas, deixando um rasto fosforescente comparável aos turbilhões de vapor que lança a locomotiva de um expresso. De repente, dos obscuros limites do horizonte onde se encontrava, o monstro avançou para a “Abraham Lincoln” com aterradora velocidade, parou bem próximo de nós e se apagou mergulhando nos abismos profundos. O seu brilho não sofreu um desaparecimento gradual, mas repentino, como se a fonte do seu brilhante eflúvio se tivesse cerrado. Depois reapareceu do outro lado da fragata, rodeando-a ou passando-lhe por baixo do casco. Apesar de acompanhar cada movimento, não pudemos ver a sua manobra. Entretanto, eu me surpreendia com os movimentos da fragata. Ela fugia em vez de atacar. Era perseguida em vez de perseguir. [...] O narval parecia estar imóvel, talvez fatigado, deixando-se vogar ao sabor das ondas. Era uma oportunidade que o Comandante Farragut resolveu aproveitar. Deu as suas ordens.

De repente, ele estendeu o braço com toda a força e um arpão foi lançado. Ouvi o choque sonoro da arma, que parecia ter-se embatido num corpo duro. O foco elétrico apagou-se subitamente e duas enormes trombas de água abateram-se sobre a coberta da fragata, deslizando como uma torrente, de proa à popa, derrubando os marinheiros e quebrando os mastros. Deu-se um embate terrível. Pego de surpresa, não consegui me segurar e fui lançado por cima da amurada. Caí ao mar. [...] O mergulho na água não me fez perder o controle de minhas ações. [...] Descortinei uma massa negra que desaparecia para leste e cujos focos de luz se desvaneciam no horizonte. Era a fragata e eu me senti perdido. Com braçadas desesperadas nadei na direção dela, gritando por socorro. As minhas roupas me atrapalhavam, colando-se ao meu corpo e me impedindo os movimentos. Afogava-me. Sufocava. Minha boca se enchia de água. Debatia-me, arrastado para o abismo. Já me desesperava de fazer mais qualquer esforço, quando me senti agarrado por uma mão vigorosa que me levou de volta à tona.

- Se o senhor fizer o favor de se apoiar no meu ombro, nadará muito mais à vontade. Reconheci a voz de meu fiel criado e me agarrei ao braço dele.

- O choque o lançou ao mar ao mesmo tempo que a mim? - perguntei.

- De maneira nenhuma. Mas uma vez que estou ao serviço do senhor, tinha de segui-lo. O valente rapaz achava isso natural.

- E a fragata?

- Acho que o senhor não pode contar com ela. No momento em que me atirei ao mar, ouvi os homens gritando que a hélice e o leme haviam se quebrado.

- Partiram-se?

- Sim. Foi o dente do monstro. Penso que foi a única avaria sofrida pela fragata. Mas, infelizmente para nós, ela não ficou em condições de se governar.

- Então, estamos perdidos!

- Talvez - respondeu-me Conselho, tranquilamente. - No entanto, ainda temos algumas horas à nossa frente e durante esse tempo muita coisa pode acontecer.

O imperturbável sangue-frio dele animou-me um pouco. [...] A colisão entre a fragata e o cetáceo tinha ocorrido por volta das onze horas da noite. Tínhamos, portanto, ainda oito horas até o nascer do sol. [...] Conselho foi obrigado a sustentar-me e passou a ser o único responsável pelo nosso salvamento. Mas não demorou muito para que eu notasse o seu cansaço e concluísse que ele não poderia aguentar aquela situação por mais tempo.

- Deixe-me! - Falei-lhe.

- Abandonar o senhor? Nunca farei isso - afirmou. - Na verdade, espero afogar-me primeiro do que o senhor!

[...] Suspendemos os movimentos e nos pusemos à escuta. [...] Naquele momento, aos últimos raios da lua que desaparecia no horizonte, distingi um rosto que não era o do meu criado.

- Ned! - exclamei.

- Em pessoa, professor.

- Você também foi atirado ao mar?

- Fui. Mas tive mais sorte do que o senhor, porque quase imediatamente encontrei um escolho flutuante e me agarrei nele.

- Um escolho?

- Ou, para dizer melhor, agarrei-me ao nosso narval.

- Ao monstro?

- Nele mesmo. Agora sei por que o meu arpão não conseguiu furar-lhe a pele.

É que este animal, Sr. Aronnax, é feito de chapa de aço. Subi de imediato ao ponto mais elevado do objeto semi-submerso que nos servia de refúgio. Bati-lhe com o pé. Tratava-se evidentemente de um corpo duro, impenetrável, e não da substância mole característica dos mamíferos marinhos. O dorso escuro que nos suportava era liso e polido. Ao ser tocado, produzia um som metálico. Não podia haver

mais dúvida. O animal, o monstro, o fenômeno que tinha intrigado todo o mundo científico, agitado e transtornado a imaginação dos marinheiros dos dois hemisférios, era algo ainda mais espantoso, porque tinha sido feito pela mão do homem. A descoberta da existência do ser mais fabuloso e mais mitológico, não teria surpreendido mais a minha inteligência.

Que venha do Criador tudo o que é prodigioso, espera-se. Mas encontrar de repente, diante dos nossos olhos, o impossível realizado misteriosamente pelo homem, confunde as ideias. E, no entanto, era verdade. Encontrávamo-nos estendidos sobre o dorso de uma espécie de submarino, com a forma, tanto quanto pude perceber, de um imenso peixe. [...] Era, pois, urgente que nos comunicássemos com quem quer que estivesse no interior daquela máquina. Procurei uma abertura na superfície, mas as linhas das cavilhas, solidamente achatadas na junção das folhas, eram contínuas e uniformes. [...] Preparava-me para proceder a um exame atento do casco, que formava na parte superior uma espécie de plataforma horizontal, quando o senti submergindo.

- Com mil diabos! - gritou Ned Land, batendo com o pé no casco.

- Abram, seus marinheiros pouco hospitaleiros! Porém era difícil que o ouvissem no meio dos ruídos produzidos pelo barulho da hélice. [...] De repente, ouvimos o som de manuseamento de ferros no interior do barco. Abriu-se uma chapa e surgiu um homem que desapareceu imediatamente, assim que nos viu. Instantes depois, apareceram oito robustos marinheiros, com os rostos cobertos, que nos levaram para o interior da sua formidável máquina. [...]

Tradução livre (da versão em espanhol) realizada por Mary Jacomine e cedido pela autora para uso neste material. VERNE, Júlio. **Veinte mil leguas de viaje submarino**. Disponível em: <https://cutt.ly/LPzJj8b>. Acesso em: 21 fev. 2022. (adaptada)

Síntese da obra “20.000 mil léguas submarinas”, de Júlio Verne:

Uma fragata em 1866 é enviada pela marinha americana para investigar incidentes que têm ameaçado a navegação marítima com destruições devastadoras, causadas por um possível monstro marinho. As personagens que aparecem a bordo: Comandante Farragut: Oficial do navio Abraham-Lincoln; Conselho: criado dedicado do professor Aronnax; Ned Land: Arpoador de baleias e o narrador personagem Pierre Aronnax: Professor de história natural, especialista em ciências naturais e em mares, que é chamado pelos Estados Unidos numa caçada ao “monstro marinho” que aterroriza as embarcações. Também há a personagem, que ainda não entrou nos capítulos em estudo, Capitão Nemo: proprietário do submarino Nautilus.

Logo no primeiro confronto com o “monstro”, o navio afunda e só três homens sobrevivem. São salvos por um submarino, o *Nautilus*, arquitetado, construído e comandado pelo Capitão Nemo. O ápice da narrativa é o ataque ao submarino por uma lula gigante.

Nesta SA 1 do 4º bimestre, será uma ótima oportunidade de levar aos estudantes, por meio do imaginário literário, um primeiro contato com o autor Júlio Verne. Além da articulação dialógica entre habilidades da área, do componente, tema, questão norteadora, gêneros que tratam de ficção científica e aqueles próprios para divulgação científica, selecionamos e adaptados fragmentos dos capítulos 1 a 7, com o intuito de que a 1ª série do Ensino Médio leia a obra “Vinte Mil Léguas Submarinas” e de forma lúdica e prazerosa desenvolva o estudo deste clássico literário considerado um misto de ficção e realidade, aventura e ciência.

Embora a SA tenha utilizado capítulos específicos para a sequência de atividades, será importante para os estudantes a construção de repertório sobre o autor, o gênero e a própria história contada. Aconselhamos, desta forma, explorar detalhadamente a obra “Vinte Mil Léguas Submarinas” em sua íntegra, em rodas de leitura planejadas com antecedência e com indicações de estratégias bem

definidas. Para isto, pode ser usada a técnica da Sala de Aula Invertida ¹, com os estudantes fazendo pesquisas sobre o autor e a obra e lendo outros capítulos pelos links indicados no Caderno do Aluno. Deste modo, eles podem participar ativamente de uma roda de leitura e discussão sobre o texto. Essas atividades, voltadas à leitura de textos literários, são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades leitoras e para a formação do leitor literário.

Metodologias Ativas: recomendamos, para outras dinâmicas da aula, a consulta de outras metodologias ativas. Para isso, acesse o link a seguir ou o QR Code

PORTUGUESA, Equipe de Língua. **Repositório: Metodologias Ativas.** COPED/CEFAF/CEM. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:

<https://cutt.ly/UPUzCqx>. Acesso em: 21 fev. 2022.



SAIBA MAIS

JÚLIO Verne: a viagem da sua vida. A mente é maravilhosa, 2020. Disponível em:

<https://cutt.ly/KPUz0cl>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Júlio Verne. Ebiografia, 2020. Disponível em:

<https://cutt.ly/XPUxsCu>. Acesso em: 21 fev. 2021.

20.000 mil léguas submarinas. Direção Richard Fleischer. Publicado no canal película1. 07 out. 2016. 1 vídeo. (104min39s). Disponível em:

<https://cutt.ly/hPUxvaK>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VERNE, Júlio. **20.000 mil léguas submarinas.** Prefeitura de Itapema. Zahar. Livraria Pública. Disponível em: <https://cutt.ly/ZPUxE6X>. Acesso em: 21 fev. 2022. (adaptado).

Texto II

De acordo com o **campo de atuação das Práticas de Estudo e Pesquisa**, os gêneros investigativos possuem o intuito de divulgar conhecimento. O **Texto de Divulgação Científica** é composto por textos utilizados para **compartilhar informações científicas**, mediante linguagem mais acessível para pessoas que desconhecem um determinado assunto. Os **autores** são pesquisadores, professores, jornalistas etc.; a estrutura é de uma exposição sobre as metodologias científicas utilizadas nas pesquisas, dados, teorias, conceitos, resultados investigativos.

Suporte de divulgação: revistas, *blogs*, *vlogs* e páginas de sites voltados à divulgação científica. Linguagem explicativa, acessível, ampla de forma clara, objetiva e impessoal. **Escrita:** norma-padrão, 3ª pessoa, verbos no tempo presente do indicativo.

Os **recursos** utilizados ao longo da estrutura: ilustrações, fotos, infográficos, dados estatísticos, relações de causa e efeito, entre outros. A sua estrutura deve ser composta por: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para aprofundar alguns pontos a serem considerados nas diferentes etapas, acesse o QR Code ou o *link*:

PORTUGUESA, Equipe de Língua. **Repositório: Texto Científico.** COPED/CEFAF/CEM. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://cutt.ly/nPUxGHn>.

Acesso em: 21 fev. 2022.



¹ SASSAKI, Claudio. O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? **Nova Escola**. Disponível em: <https://cutt.ly/qPUxPpB>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Texto II**POR QUE OS SUBMARINOS AFUNDAM?**

Leandro Mendes

Mary Jacomine

A palavra *submarino*, originalmente, significava *sob o mar*. Algumas empresas que realizavam montagens sob o mar (submarinas) denominavam essas tarefas de engenharia submarina. Desta forma, uma designação referente a um navio submersível originou-se para reduzir o termo barco submarino, e obras literárias clássicas, como do autor Júlio Verne, “Vinte Mil Léguas Submarinas”, acabaram utilizando estas denominações. Porém, a pergunta que vem a calhar é: Por que o submarino nunca afunda?

-Segundo dados publicados na revista especializada Science Sea, em março de 2021, referente à pesquisa realizada pelo oceanógrafo e pesquisador holandês Cordelius Freebel do Instituto Holandês de Oceanografia (IHO), o submarino, uma embarcação especializada para operações submersas, foi usado pela primeira vez na Primeira Guerra Mundial com a finalidade científica, não somente em águas doces mas também no mar, a fim de operar em profundidades consideradas impossíveis de seres humanos mergulhadores alcançarem.

Esta embarcação submersível possui reservatórios entre a parte interna e externa do casco: para que ele afunde, esses reservatórios devem ser preenchidos com a própria água do mar, de maneira controlada, até ajustar o peso para o valor desejado. E, para que ele volte a flutuar, é necessário expulsar a água de seus tanques para deixá-lo mais leve e fazer com que o empuxo (força que empurra, que atua como elemento de impulsão) se torne maior do que seu peso. O raciocínio é simples.

É assim desde a criação dos primeiros modelos no século XVII, porém com um adendo: tais modelos desciam no máximo 5 metros e não possuíam os tanques de ar. Desta maneira, a cabine do piloto precisava ser inundada até seus joelhos para a submersão acontecer. E tudo isso impulsionado no braço, pois, na época, o motor a vapor que existia consumia todo o ar disponível para a tripulação.

Este conjunto teve evolução no século XIX, quando chegaram os motores elétricos, entretanto surgiu um novo inconveniente: o submarino precisava submergir toda hora para recarregar as baterias. Essa obrigação só foi sanada na década de 1950, com a chegada dos submarinos nucleares, que são movidos por reatores e podem ficar mergulhados por tempo indeterminado. A velocidade e profundidade também aumentaram bastante. Os modelos nucleares alcançam 78 km/h contra os 18 km/h dos elétricos, que só chegavam a 260 metros de profundidade, enquanto os nucleares atingem 850 metros.

Texto cedido pelos autores para uso neste material.

Baseado nos *links* a seguir:

LAPORTE, Franklin. Entenda a física por trás do funcionamento dos submarinos. **Estado de Minas**. Caderno Educação, 22 nov. 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/2PUxVEq>. Acesso em: 21 fev. 2022.

COMO os submarinos conseguem ficar debaixo d'água? **Super interessante**, 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/aPUx9Jz>. Acesso em: 21 fev. 2022.

UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). **O Princípio de Arquimedes**. Alegre: PIBID Física, 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/tPUcu0T>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS

Discuta as questões, a seguir, anotando as informações consideradas importantes em seu caderno.

1. Você conhece ou já ouviu falar de alguma história de ficção científica? Se sim, qual (is)?

Espera-se que os estudantes lembrem de terem lido sobre ficção científica em livros (e-books, audiobooks) ou assistidos a filmes, games etc. Recomendamos uma pesquisa sobre o texto de ficção científica, conforme as questões vão avançando.

2. Em sua opinião, há semelhanças entre os Textos I e II? Quais?
Sim, há semelhança temática, pois os textos tratam de alguns temas em comum como: tecnologia, submarino, navegação, mar etc.
3. No início do capítulo 1 de “Vinte Mil Léguas Submarinas”, o narrador-personagem relatou um acontecimento “estranho” ocorrido em 1866. Que fato era esse?
O acontecimento “estranho” refere-se a um boato que estava alarmando os habitantes dos portos e incitando a curiosidade pública sobre uma estranha criatura que estava ameaçando navegações marítimas e destruindo navios.

Sobre o Texto I e os elementos da narrativa

4. Pesquise e em grupo faça um levantamento sobre os tópicos a seguir.
 - a) Que tipo de narrativa e gênero podem ser caracterizadas na obra “Vinte Mil Léguas Submarinas”?
Apesar de constar apenas fragmentos de alguns capítulos, pode ser caracterizada por romance de ficção científica. Propomos a retomada sobre o conceito de romance² (de ficção científica) para que identifiquem este tipo de narrativa.
 - b) Qual é o foco narrativo e tipo de narrador da obra de Júlio Verne? Justifique a sua resposta, transcrevendo com elementos do texto:
O foco narrativo está em primeira pessoa e o tipo é o narrador personagem, pois participa diretamente do enredo. “[...] Na época em que esses acontecimentos ocorreram, regressava eu de uma expedição científica nas inóspitas terras do Nebraska, nos Estados Unidos. A minha chegada, várias pessoas deram-me a honra de me consultar sobre o fenômeno, em vista de uma obra que eu publicara na França, intitulada “Os Mistérios dos Grandes Fundos Submarinos [...]”; “[...] Três horas antes da “Abraham Lincoln” deixar o cais do Brooklyn, recebi uma carta do Secretário da Marinha J.B. Hobson, que em nome de seu governo, convidava-me para representar a França participando daquela expedição. [...]”. Para subsidiar os estudantes na identificação dos elementos, retome a leitura com a turma durante a correção das questões estimulando-os a identificarem os pronomes pessoais que estão ligados ao foco narrativo. Ademais, explicar que autor é o criador da obra enquanto narrador só existe no texto, pois é uma criação linguística do autor, de acordo com GANCHO (1991).
 - c) Em que tempo cronológico se passa a história?
Espera-se que identifiquem que a busca do provável monstro marinho transcorre por alguns meses; e o tempo passado por uma noite em que os tripulantes foram jogados ao mar pela criatura marítima. A fim de subsidiar os estudantes na identificação da duração do tempo, solicite um levantamento dos índices de tempo presentes; tais referências representam marcações de tempo³.
 - d) Qual é o espaço físico que se passa a narrativa?
Espera-se que identifiquem a fragata “Abraham Lincoln” e (externo) o mar.
 - e) Descreva o enredo da obra.
Uma fragata em 1866 é enviada pela marinha americana para investigar incidentes que tem ameaçado a navegação marítima com destruições devastadoras, causadas por um possível monstro marinho. Logo no primeiro confronto com o monstro, o navio afunda e apenas três homens sobrevivem: Conselho, o professor Aronnax e Ned Land, os quais são salvos por um submarino.

2 Em relação aos Tipos de narrativas, Gancho afirma que “romance é uma narrativa longa, que envolve um número considerável de personagens (em relação à novela e ao conto), maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados. D. Quixote de La Mancha, de Cervantes, pode ser um exemplo dessa narrativa que se consagrou no século XIX. [...]” GANCHO, Cândida Vilar. **Como analisar narrativas**. Ática. Disponível em: <https://cutt.ly/gPUchCQ>. Acesso em: 21 fev. 2022.

3 O tempo cronológico é o fictício que “transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram)” GANCHO, Cândida Vilar. **Como analisar narrativas**. Ática. Disponível em: <https://cutt.ly/aPUvTAe>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Indicamos, com a finalidade de estimular os estudantes à leitura na íntegra, explicar que este capítulo refere-se ao início de toda obra, e Nautilus, (nome do submarino) foi arquitetado, construído e comandado por um capitão chamado Nemo. Há muitas aventuras na obra, incluindo ataques ao submarino por monstros marinhos gigantes.

f) Cite as personagens principais que aparecem nos capítulos do romance.

*As personagens que aparecem a bordo: comandante **Farragut**: oficial do navio Abraham-Lincoln; **Conselho**: criado dedicado do professor Aronnax; **Ned Land**: arpoador de baleias e o narrador-personagem **Pierre Aronnax**: Professor de história natural, especialista em ciências naturais e em mares.*

5. O que era o “narval” citado pelos tripulantes da “Abraham Lincoln”? Pesquise em dicionários impressos ou on-line o significado do termo. Sugestão: referencie o local pesquisado.

Espera-se que os estudantes pesquisem e identifiquem que narval é um “mamífero cetáceo dos mares árticos, que atinge 4 m de comprimento e é também chamado unicórnio-do-mar, por causa do longo dente (de 2 a 3 m) que o macho possui na maxila superior.”

*NARVAL. In: **Dicio**. 7 graus, c2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/narval/>. Acesso em: 21 fev. 2022.*

6. Transcreva com elementos retirados da obra o clímax do capítulo.

Espera-se identificarem que o clímax seja o instante em que as águas se abateram sobre a fragata, derrubando os marinheiros e levando acidentalmente Pierre Aronnax ao mar até ser salvo pelo seu criado. Importante retomar com a turma que o “clímax” em relação à estrutura narrativa, segundo Gancho ⁴, “é o momento culminante da história, [...] de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo; é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele.”

7. Ned Land, o arpoador da tripulação, também atirado da navegação ao mar, encontrava-se na mesma situação que Aronnax e Conselho, nadando para tentar sobreviver. Qual fato ocorreu, salvando-o de um afogamento?

Ao se encontrar com os Aronnax e Conselho, contou que só escapou do acidente porque se agarrou em um escolho no narval.

8. No desfecho da narrativa, qual foi a surpresa inesperada que semi-submergiu no lugar do narval, refugiando os marinheiros? Eles conheciam uma máquina como aquela? Comente e transcreva as descrições dessa navegação presentes no texto.

No lugar do narval, surgiu um submarino, uma máquina feita pelo homem da qual nunca tinham visto. Descrição da navegação: era feito de chapa de aço, corpo duro, impenetrável, dorso escuro liso e polido, com formato de um imenso peixe. Abertura na superfície, linhas das cavilhas, solidamente achatadas na junção das folhas, contínuas e uniformes e casco, que formava na parte superior uma espécie de plataforma horizontal, quando submergia.

Indicamos levar aos estudantes que Júlio Verne, ao incluir um submarino na ficção (algo praticamente inexistente na época), iniciava uma conexão entre literatura e ciência, acendendo pioneiramente espaço da tecnologia nos romances ao unir inventos ainda “fictícios” a conceitos marinhos mais avançados do séc. XIX, sem citar o profundo conhecimento de fatos históricos e geográficos. Estimule-os a pesquisar as invenções tecnológicas previstas ficcionalmente antes de serem idealizadas e arquitetadas para a realidade e o cotidiano.

POZUELO. Víctor Martín. As invenções que Júlio Verne previu. **Blogthinkbig.com**. 07 jul. 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/aPUvLL6>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VERNE, Júlio. **A volta ao mundo em 80 dias**. Domínio Público, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/dPUv3Fr>. Acesso em: 21 fev. 2022.

4 GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. Ática. Disponível em: <https://cutt.ly/aPUvTAe>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Ficção Científica

Surgida no século XIX e denominada por alguns estudiosos de subgênero ficcional, a ficção científica convence o público leitor mediante explicação científica sem comprovações, com temas de teor científico, explicações quase impossíveis de acontecer; diferentemente das histórias de aventuras, mistérios, drama e horror, as quais contêm probabilidades verossímeis. Essas narrativas são em sua maioria voltadas a invasões alienígenas, viagens em túneis do tempo, seres espaciais, viagens ao centro da terra e interestelar, *cyberpunk* etc. Algumas obras clássicas literárias da ficção científica: Viagem ao Centro da Terra, de Júlio Verne; A Máquina do Tempo, A Guerra dos Mundos, obras de H. G. Wells; O Médico e o Monstro, de Robert Louis Stevenson; Eu, Robô, de Isaac Asimov entre outros.

PARANÁ. Biblioteca Pública do. Subgêneros da ficção científica. **Cândido**. Disponível em: <https://cutt.ly/GPubdBJ>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SAIBA MAIS

O que é ficção científica? / Gênero Cinematográfico. Publicado pelo canal Julia Gavillan. 09 abr. 2018. 1 vídeo. (12min30s). Disponível em: <https://cutt.ly/tPUBnAP>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MOTA, Carlos Eduardo. Ficção científica. **Info Escola**, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/xPUBUAH>. Acesso em: 21 fev. 2022.

TRIGUEIROS, Bruna. Top 20 Melhores Livros de Ficção Científica em 2021 (Atuais e Clássicos). **Mybest**, 2021. Disponível em: <https://mybest-brazil.com.br/18086>. Acesso em: 21 fev. 2022.

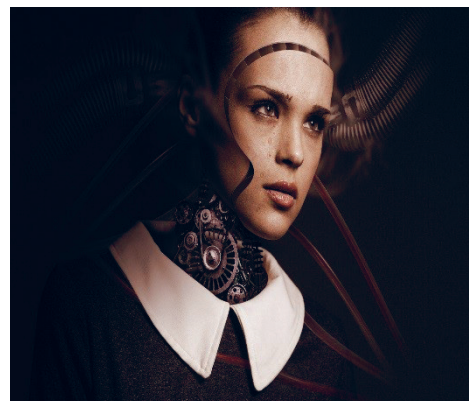
A FICÇÃO CIENTÍFICA NO CINEMA

O que os seriados de ficção científica possuem em comum? Ou os filmes A Guerra do Amanhã (2021), Amor e Monstros (2020) e Lucy (2014)? Se respondeu a ficção científica, acertou em cheio!

A sétima arte sempre teve uma relação muito próxima com a ficção científica, pois a distopia sempre rendeu imagens fantásticas. Com o avanço da tecnologia, o cinema tem nos apresentando com produções cada vez mais “realistas”, pois a computação gráfica cria e recria espaços, universos e criaturas, fazendo com que as invenções mais improváveis pareçam ser uma realidade de um futuro muito próximo.

Alguns lançamentos de filmes de ficção científica em 2021: Oxigênio; The Tomorrow War (ficção científica militar), entre outros disponíveis no *link*:

Filmes de ficção científica e fantasia para assistir na Netflix. **Oficina da Net**. Disponível em: <https://cutt.ly/6PubFcl>. Acesso em: 21 fev. 2022.



COMFREAK. **Mulher robô triste**. Pixabay. Disponível em: <https://cutt.ly/MPUBZxB>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Professor, você pode propor uma leitura na qual os estudantes tentem depreender do texto o sentido de palavras desconhecidas ou pouco usuais de seu vocabulário, como “distopia”, por exemplo. **DISTOPIA**: Lugar hipotético onde se vive sob sistemas opressores, autoritários, de privação, perda ou desespero; antiutopia. Distopia, In: Dicio. 7 graus. Disponível em: <https://cutt.ly/fPUnu9S>. Acesso em: 21 fev. 2022.