

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

ÉRIKA NOGUEIRA MENEGON

**A QUESTÃO NARRATIVA NA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA “SÃO
PAULO FAZ ESCOLA”**

MARÍLIA
2018

ÉRIKA NOGUEIRA MENEGON

**A QUESTÃO NARRATIVA NA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA “SÃO
PAULO FAZ ESCOLA”**

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

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior.

MARÍLIA
2018

Menegon, Érika Nogueira.

M541q A questão narrativa na proposta curricular paulista “São Paulo Faz Escola” / Érika Nogueira Menegon. – Marília, 2018.

283 f. ; 30 cm.

Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 238-243

1. São Paulo Faz Escola. 2. Narrativa (Retórica). 3. Ensino - Metodologia. 4. Pesquisa-ação em educação. I. Título.

CDD 375

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

ÉRIKA NOGUEIRA MENEGON

A QUESTÃO NARRATIVA NA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA “SÃO PAULO
FAZ ESCOLA”

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração
Ensino na Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Júnior
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Prof^a. Dr^a. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília

Prof. Dr. Claudemir Edson Viana
Escola de Comunicações e Artes– USP – São Paulo

Marília, 22 de fevereiro de 2018

A Danilo Oliveira, onipresente figura de meus dias e sonhos. A Ivone e Érico, pilares de minha vida e educação.

AGRADECIMENTOS

A Ivone, por me ensinar a traçar as primeiras letras e por me dar sonhos. Para sempre, minha querida mãe, imagem presente do futuro que desejo;

a Érico, por me proporcionar momentos quixotescos embrenhados de “causos” e balelas que sempre me farão sorrir, tornando meus dias mais serenos e alegres. Obrigada, meu pai, pela nossa família;

a minha irmã, Andréia, por nos trazer tanto amor com a vinda do Kauã. Hoje, eu deixei de *estar* e passei a *ser*, obrigada;

a Danilo, por fazer da minha trajetória acadêmica um caminho suave; por estar ao meu lado como amigo, companheiro e devoto de minhas escolhas. Agradeço por me fazer acreditar que a vida pode ser poesia e conto de fadas;

a Almezinda, Consuelo, Tânia, Nathália, Maria Vera, Felipe, Eduardo, e tantos outros familiares que acreditaram em minhas palavras e perdoaram minhas ausências;

ao professor Juvenal Zanchetta Júnior, por confiar na jovem de outrora. A sua imagem e sabedoria impulsionaram a minha busca por dias menos triviais, por caminhos desafiadores e uma vida digna de ser chamada de história;

à professora Raquel Lazzari Leite, pela presença nos momentos mais marcantes de minha carreira profissional. Seus conselhos e orientações estarão sempre presentes, assim como a consideração e o empenho dedicados à análise de minha dissertação e tese;

à professora Eliane Aparecida Galvão, pelo carinho dedicado à leitura de meu trabalho, assim como pelas importantes observações. Agradeço também pela paciência e prontidão com que atendeu meus chamados;

aos professores Alonso Bezerra e Claudemir Viana por aceitarem meu convite e participarem de um momento único em minha vida;

aos professores João Luís Ceccantini, Ricardo Bulhões e Stela Miller por dedicarem tempo e trabalho na leitura desta pesquisa;

à equipe e alunos da escola pesquisada, pelo acolhimento e partilha;

aos membros do grupo de pesquisa GPFORME, pelos momentos de discussão e reflexão que orientaram aspectos abordados nesta pesquisa e dilemas profissionais cotidianos.

Agradeço a todos que estiveram presente nestes quatro anos de trabalho; cada página carrega muito do que se passou nesse período.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado da análise do percurso didático e pedagógico corrente na proposta curricular paulista “São Paulo Faz Escola” (SPFE) quanto ao ensino da narrativa. A pesquisa-ação empreendida contemplou o método experimental, cujo objetivo foi observar mudanças representativas quanto à apropriação dos conceitos principais da tipologia narrar em dois grupos expostos a atividades distintas. Participaram do estudo 52 alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública paulista. Pôde-se verificar que o desempenho do grupo submetido à sequência didática organizada à luz da Teoria da Segmentação de Eventos (ZACKS et al, 2007) apresentou aspectos qualitativos superiores às atividades do grupo restrito ao material do SPFE. Os resultados evidenciam que há falhas estruturais e conceituais no SPFE, assim como a rarefação de elementos que propiciem a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino. Narrativa. São Paulo Faz Escola. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research is the result of the analysis of the didactic and pedagogical course current in the curricular proposal "São Paulo Faz Escola" (SPFE) about the narrative's teaching. The action research undertaken contemplated the experimental method, whose objective was to observe representative changes in the appropriation of the main concepts of the narrative typology in two groups exposed to different activities. The study included 52 students from the sixth year of elementary school from one São Paulo's public school. It was verified that the performance of the group submitted to the didactic sequence organized in light of the Theory of Event Segmentation (ZACKS et al., 2007) presented qualitative aspects higher than the group restricted to the SPFE material. The results show that there are structural and conceptual flaws in the SPFE material, as well as the rarefaction of elements that increase the students' cultural background.

Keywords: Teaching. Narrative. *São Paulo Faz Escola*. Action Research.

Lista de quadros

Quadro 1 - Conteúdos e habilidades de LP para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	72
Quadro 2 – Livros selecionados pelos alunos no início e ao final do primeiro semestre.....	122
Quadro 3 - Quadro comparativo entre narrativa e a notícia.....	205

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Ritmo narrativo estabelecido a partir da segmentação de eventos.....	138
Gráfico 2 – Ritmo narrativo do curta-metragem <i>La Luna</i>	181

Lista de figuras

Figura 1 - Excedente (sobra) considerável de materiais de apoio pedagógico (<i>Caderno do Aluno</i>) na escola E.E. Francisco Camargo Cesar, no município de Sorocaba.....	38
Figura 2 - Excesso de Reserva Técnica dos materiais de apoio pedagógico da escola E.E. Professora Dulce Esmeralda Basile Ferreira, no município de Sorocaba.....	38
Figura 3 - Reprodução dos textos utilizados na <i>Situação de Aprendizagem 1</i>	77
Figura 4 - Texto para leitura e análise.....	78
Figura 5 - Texto criado pelos autores do material SPFE para estudo da língua.....	78
Figura 6 - Trecho do conto machadiano “A causa secreta”.....	80
Figura 7 - Proposta de leitura e análise de texto.....	84
Figura 8 - Texto motivador para criação de personagem.....	85
Figura 9 - Aparência real da ave e seu <i>habitat</i>	85
Figura 10 - Fotografia do irerê.....	85
Figura 11 - Atividades sobre tempo cronológico e psicológico.....	86
Figura 12 - Ilustração de roda de leitura.....	87
Figura 13 - Informativo aos alunos sobre a criação textual.....	97
Figura 14 - Análise temática de imagens.....	99
Figura 15 - Exemplo de imagem para criação de enredo e letra de música.....	100
Figura 16 - Esquema da sequência didática	111
Figura 17 - Imagens selecionadas pela professora-pesquisadora.....	129
Figura 18 - Representação esquemática da Teoria da Segmentação do Evento (EST).....	130
Figura 19 - Os três momentos da atividade de memória.....	135
Figura 20 - Gráfico representativo da tensão narrativa	137
Figura 21 - Gráfico da aluna A5.....	140
Figura 22 - Gráfico da aluna A9.....	140
Figura 23 - Gráfico da aluna A25.....	141

Figura 24 - Gráfico da aluna A3.....	141
Figura 25 - Gráfico da aluna A24.....	141
Figura 26 - Gráfico da aluna A28.....	141
Figura 27 - Gráfico do aluno A1.....	142
Figura 28 - Acorde cromático para a recreação e diversão.....	146
Figura 29 - Acorde cromático estabelecido pelos alunos para a música <i>Vou festejar</i>	146
Figura 30 - Acorde cromático para o masculino.....	146
Figura 31 - Acorde cromático estabelecido pelos alunos para a música <i>Melodia Sentimental</i>	146
Figura 32 - Caracterização de heróis e vilões popularmente disseminada em narrativas.....	154
Figura 33 - Xilogravura <i>O bom homem em seu leito de morte</i> , de 1470.....	155
Figura 34 - <i>Paraíso e Inferno</i> , de Jerônimo Bosch, 1510.....	156
Figura 35 - Acordes cromáticos representantes do misterioso e da magia.....	157
Figura 36 - Ilustração de cordel.....	158
Figura 37 - Personagens dos filmes <i>A Era do Gelo</i> e <i>Shrek</i>	159
Figura 38 - Simulação fotográfica.....	161
Figura 39 - Imagens de devastação ambiental.....	162
Figura 40 - Foto antiga de família.....	164
Figura 41 - Retrato moderno de família.....	167
Figura 42 - Fotografia de família em revista.....	169
Figura 43 - Fotografia histórica de casamento.....	171
Figura 44 - Fotografia publicitária de casamento.....	171
Figura 45 - Gráfico com padrão rítmico do filme elaborado pelas alunas A28 e A29.....	183
Figura 46 - Imagens-tema do texto 1.....	191
Figura 47 - Imagens-tema do texto 2.....	192
Figura 48 - Cena do filme <i>Dirty Dancing</i>	193

Figura 49 - Cena do filme <i>Amélie Poulain</i>	194
Figura 50 - Cena do filme <i>Cantando na chuva</i>	194
Figura 51 - Cena do filme <i>Os pássaros</i>	194
Figura 52 - Imagem para leitura e análise.....	198
Figura 53 - Imagens sobre a ocupação escolar na <i>Folha online</i>	204
Figura 54 - Ocupação escolar em <i>Vi o mundo</i>	204
Figura 55 - Ocupação escolar em <i>Notícias Band</i>	204
Figura 56 - Esquema de pirâmide invertida do texto informativo.....	206
Figura 57 - Notícia criada pela aluna A3.....	209
Figura 58 - Conversa com a escritora Ângela Maria.....	212
Figura 59 - Capa do livro <i>Nossas histórias</i>	213
Figura 60 - Sequência narrativa do livro <i>O vento</i>	222
Figura 61 - Capa do livro adaptado por Yoeng (2012).....	229
Figura 62 - Pyotr Ilyich Tchaikovsky, óleo sobre tela, de Nikolai Kuznetsov, 1893.....	230
Figura 63 - Ilustração de Tchaikovsky.....	230
Figura 64 - Acorde cromático predominante no livro <i>O lago dos cisnes</i>	232
Figura 65. Na sequência: Catedral Vegetal, de 1957; Encontro, de 1959; Mulher saindo do psicanalista, de 1960.....	234

Lista de tabelas

Tabela 1 - Distribuição de livros didáticos no estado de São Paulo.....	37
Tabela 2 - Frequência de textos não verbais no material destinado ao 6ºano do EF.....	45
Tabela 3 - Principais conceitos de Língua Portuguesa abordados no Currículo.....	67
Tabela 4 - Eixos de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.....	70
Tabela 5 - Descrição de personagens desconhecidas.....	124
Tabela 6 - Resultados das três etapas da atividade de memorização.....	136
Tabela 7 - Respostas das questões estimuladas pela música <i>Vou festejar</i>	144
Tabela 8 - Respostas estimuladas pela música <i>Melodia Sentimental</i>	145
Tabela 9 - Resultados obtidos pelos alunos do grupo A.....	195
Tabela 10 - Resultados obtidos pelos alunos do grupo B.....	196

Lista de abreviaturas e siglas

AT	Atividade
ATPC	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Bonificação por Resultado
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.E	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EST	Teoria da Segmentação de Eventos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Português Linguagens
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SPFE	São Paulo Faz Escola
TA	Termo de Assentimento
TCE	Tribunal De Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 Revisão bibliográfica	23
1.1 Contextualização das mudanças no cenário da Educação	25
1.2 O programa São Paulo Faz Escola	29
1.3 Implicações da nova Proposta Curricular	33
2 O SPFE na prática	36
2.1 Logística do programa	36
2.2 O livro didático no Brasil	39
2.3 SPFE <i>versus</i> livros didáticos contemporâneos	44
2.4 Professores e o SPFE	46
2.5 O professor em sala de aula	49
2.6 O ser professor	50
2.7 Mal-estar docente	53
3 O Currículo de Língua Portuguesa proposto pelo SPFE	57
3.1 Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	57
3.2 Prioridade para a competência de leitura e escrita	61
3.3 A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	63
3.4 Currículo de Língua Portuguesa	64
3.4.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico	65

3.4.2 Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa	65
3.5 Organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (ciclo II)	69
3.6 <i>Caderno do Professor</i>	75
3.6.1 Situações de Aprendizagem.....	77
4 Descrição dos procedimentos de pesquisa	103
4.1 Reflexões metodológicas.....	103
4.1.2 Percurso da pesquisa e metodologia	104
4.2 Local de pesquisa: E.E. Diva Figueiredo da Silveira	107
4.3 Grupos participantes.....	108
4.4 Descrição das atividades.....	110
4.5 Módulos da sequência didática.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	238
ANEXOS.....	244

Introdução

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIN, 1985, p. 198-199).

Da tradição oral à cultura escrita, o ato de narrar se reinventa, corporificando-se na concretude do papel ou na fluidez das mídias digitais. Como saber institucionalizado, a tipologia passou a figurar entre os principais conteúdos que compõem o material didático dos anos finais do Ensino Fundamental, desdobrando-se em gêneros textuais marcados pelo predomínio da narração. Se considerarmos a temática como basilar ao desenvolvimento de tipos ditos mais complexos, voltamos nossa atenção à forma como esta é abordada na sala de aula.

Os contornos que formatam a pesquisa remontam à prática docente da pesquisadora e estratégias criadas para o dinâmico cotidiano escolar. Ainda embrionária, a proposta inicial para o ensino da narrativa fora apresentada no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e, posteriormente, reestruturada para compor o material teórico do curso Mediadores de Leitura (FERREIRA et al., 2015). O referido trabalho partia da análise estrutural do seriado *Demolidor*, veiculado pela *Netflix*, e, em segundo momento, do conto machadiano *A cartomante*. Ao partir de um texto popular entre os alunos, explorando os diversos recursos imagéticos que compõem a narrativa visual, tinha-se como objetivo introduzir determinado elemento do horizonte de expectativas dos alunos para, em um segundo momento, abordar o texto literário a partir de diálogos possíveis entre as obras. Dessa forma, conseguiu-se em várias ocasiões despertar o interesse dos alunos pelas aulas e pela literatura.

Para que o estudo se alinhasse com a realidade dos professores da escola pública paulista, o material analisado faz parte da proposta curricular implementada em todo o estado, denominada *São Paulo Faz Escola*. A hipótese que motivou a pesquisa coloca em xeque o fato de o material ter sido elaborado a fim de potencializar a competência leitora e escritora dos alunos. No entanto, a dissonância entre as observações empíricas da pesquisadora, como professora da rede, aliadas às produções científicas e acadêmicas relacionadas ao tema,

levavam a crer que o SPFE possuía contribuição problemática para o processo didático-pedagógico.

A rotina burocrática, o desequilíbrio na distribuição de material didático, o excesso de alunos por sala de aula e a formação do professor são alguns elementos problemáticos que reforçam as dissonâncias em âmbito escolar. Se, por um lado, trabalhos e pesquisas acadêmicas trazem representativas contribuições para a inovação do espaço escolar – incluindo a utilização das TDICs – por outro, o professor, na maior parte das escolas públicas paulistas, ainda se vê ilhado por carteiras organizadas segundo a concepção de médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais, na segunda metade do século XIX, que acreditavam estar fazendo do espaço escolar um ambiente educativo, moralizante e civilizador (SOUZA, 2006).

O diálogo entre a academia e a escola ainda não se estabeleceu efetivamente, seja pela descrença na relação teoria e prática, seja pela multiplicação de “horas mortas” (BOSI, 2003) nas jornadas homéricas que o professor das escolas públicas enfrenta. Nesse cenário, a presente pesquisa apresenta-se a partir de uma voz interna que é alçada na tentativa de fortalecer o grupo de professores-pesquisadores da escola pública que acreditam em mudanças e na necessidade de se teorizar o ensino, afastando a prática docente da ação intuitiva.

Para isso, propõe-se um estudo aprofundado da maneira como o professor é conduzido a ensinar a tipologia narrar; tópico específico do sexto ano do Ensino Fundamental, ciclo II, presente no material distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Tal recorte se justifica por uma série de fatores, o primeiro diz respeito à ideia de composição. Ao observar as pinturas rupestres de Lauscaux, nota-se a sobreposição de imagens formando palimpsestos (GOMBRICH, 2012), sugerindo que o homem primitivo não representava eventos ou cenas, como mais tarde veríamos com artistas como Caravaggio ou Rafael. Acaso ou não, a noção de narrativa pode ser encarada como fruto da evolução do homem e como objeto de aprendizagem. Desde os primeiros dias de vida, o indivíduo conhece o mundo por meio de narrativas que ouve e conta. Segundo Barthes (2008, p.12),

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou imóvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto,

na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, trans-cultural; a narrativa está aí, como a vida.

Neste trabalho, o conceito de narrativa é abordado não só como tipologia textual, mas, principalmente, como algo que se insere em um conjunto maior denominado narratividade. Outro fator que influenciou a escolha do tema foram os recentes estudos na área da psicologia, acerca dos mecanismos pelos quais o indivíduo aprende (ZACKS et al., 2007). Ora, se a narrativa influencia no processo cognitivo e no desenvolvimento de funções psíquicas superiores – a memória, por exemplo – como o indivíduo é levado a se apropriar dessa habilidade na escola?

Por se aproximar de fábulas e contos infantis, a narrativa é a primeira tipologia textual estruturada para o aluno do Ensino Fundamental e será basilar para o desenvolvimento de tipos ditos mais complexos, como os textos dissertativos – abordados apenas no Ensino Médio. Dessa forma, acredita-se que se o sujeito em idade escolar conseguir apreender a estrutura narrativa, não só dos textos literários, como dos inúmeros gêneros que o circundam diariamente, poderá apresentar melhores condições para sua formação enquanto sujeito histórico e social.

Tendo como referência a experiência docente da pesquisadora, nota-se, por meio de observações empíricas, que os alunos mantêm comportamento que se repete ao longo dos anos escolares. A meritocracia e o sistema de notas contribuem para que o aluno realize apenas um esforço pontual e direcionado a atividades específicas, como avaliações. O conhecimento que aparece compartimentado em disciplinas específicas também se fragmenta para o aluno; mesmo em uma mesma disciplina, o que fora abordado em um bimestre, dificilmente se conecta com assuntos posteriores.

Essa segmentação talvez ocorra não só pela organização do currículo escolar, mas pela maneira como ainda abordamos o conhecimento. Acredita-se que esses *links* não ocorrem naturalmente, como resultado de uma característica inata, mas devem ser desenvolvidos. A

hipótese inicial era a de que talvez se conseguisse potencializar o processo de aprendizagem a partir de modificações substanciais na maneira como os conteúdos são propostos aos alunos – como sujeitos que aprendem – e aos professores – como sujeitos que devem ensinar. Além de demonstrar que a repetição de atividades que observem questões como “quem são os personagens” ou “o narrador está em primeira ou terceira pessoa” pouco contribuem para o aluno apreender o conceito de narrativa e sua importância.

As delimitações da pesquisa são apresentadas no primeiro capítulo, dedicado à explanação do percurso de elaboração e implementação da nova proposta curricular, que ocorreu no ano de 2008. A etapa de revisão bibliográfica constante neste tópico deu ensejo a uma série de reflexões acerca do contexto ideológico e político em que surgiu o SPFE, cujas bases remontam uma pedagogia pautada nos princípios tecnicistas de racionalidade, eficácia e produtividade (SAVIANI, 2008). Ainda que profícuos para compreender as mudanças no cenário educativo (CAÇÃO, 2011; MALDONADO, 2013; PAES; RAMOS, 2014) e as repercussões após a vigência do programa SPFE (SANTOS; 2013; BARROS, 2014; SALMAZO, 2016), os trabalhos revisitados nesse período inicial da pesquisa problematizaram de maneira incipiente os aspectos metodológicos do material.

Nesse cenário, a originalidade da pesquisa se justifica tanto pela abordagem técnica do material pedagógico do SPFE, quanto pelo esforço em utilizar a Teoria da Segmentação de Eventos (ZACKS et al., 2007) na área da educação. Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa não foi apenas o de confirmar a tese de que a proposta implementada há uma década no estado paulista é deficitária, mas também apresentar dados que possibilitassem o cotejo entre os resultados provenientes de maneiras distintas de contemplar o ensino da narrativa.

As contradições entre o discurso otimista veiculado no *site* oficial do programa SPFE e sua implementação prática compõem o segundo capítulo. Em um primeiro momento, são apresentadas as falhas logísticas do programa apontadas no relatório de fiscalização do Tribunal de Contas do Estado, para em seguida confrontá-las com a questão da coexistência do SPFE e do Plano Nacional do Livro Didático. Ao perpassar os principais fatos históricos que marcaram o PNLD, objetivávamos destacar o surgimento do texto-base como uma das soluções básicas encontradas pelos governos na tentativa de contornar falhas estruturais da educação no país. Medida que não só privilegia o mercado livreiro, como mantém perene discussões quanto aos aspectos qualitativos das obras didáticas. Sobre este assunto, baseamos no estudo realizado por Zanchetta (2015), demonstrando que a configuração do SPFE

desconsiderou questões elementares superadas nos livros didáticos ao veicular textos superficiais e secundarizar a noção de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

As notórias deficiências observadas no material SPFE não impedem que o mesmo deixe de ser utilizado com rigor. Sobre isso, retomamos os apontamentos de Barros (2014) acerca dos fatores implícitos que atuam no ambiente escolar, reforçando a influência direta da Secretaria Estadual de Educação e do governo vigente. Sendo a política de Bonificação por Resultados o maior expoente desse mecanismo coercitivo. Conforme apresentado ao final do capítulo, a descrição de tal cenário remonta a origem da profissão docente, marcada principalmente pela desvalorização.

No terceiro capítulo expomos os principais pilares e conceitos que compõem o Currículo do Estado de São Paulo na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, voltados especificamente ao ensino de Língua Portuguesa. Conforme apontado, valoriza-se neste documento o ensino contextualizado da língua, por meio da oferta diversificada de gêneros textuais como práticas sociais. Assim, o aluno deve aprender a lidar com os textos nas diversas situações de interação social, tanto de produção como de recepção.

Ao apresentar o *Caderno do Professor*, salienta-se a dissonância entre a teoria anunciada no Currículo e o material a ser utilizado em aula. A descrição das *Situações de Aprendizagem* representativas para o ensino da narrativa demonstra que o caráter fechado e prescritivo das atividades culmina com a esterilização do texto literário, além de criar lacunas significativas entre conteúdos que deveriam compor uma sequência didática.

O quarto capítulo é dedicado às reflexões metodológicas que delinearam a pesquisa-ação, assim como à descrição das atividades da sequência didática aplicada ao grupo experimental. A explanação das atividades contempla objetivos e teorias que as fundamentaram, além de resultados pontuais obtidos ao final de cada etapa. Vale destacar que os desdobramentos apontados estão aliados a novas propostas de trabalho no intuito de potencializar a questão da formação do leitor literário a partir do método recepcional.

Os dados produzidos em anexo constituem o perfil sociocultural dos alunos envolvidos na pesquisa, cujas informações orientaram as atividades desenvolvidas. Além do livro *Nossas histórias*, produzido pelos próprios alunos ao longo do ano letivo.

Por fim, a presente tese não se apresenta como algo definitivo, resultado de saberes e dados imutáveis, mas como instrumento propulsor de debates e diálogos acerca dos caminhos

atuais e possíveis à educação paulista. Mesmo que os apontamentos conclusivos se distanciem do caráter prescritivo dos métodos, os mesmos confirmam a tese inicial da pesquisa, tornando-se registro histórico da fase em que se encontra a educação paulista.

Capítulo 1. Revisão bibliográfica

Inicialmente serão apresentados estudos que versem sobre a temática central deste trabalho com o objetivo de levantar dados existentes, assim como possíveis lacunas. Como será descrito adiante, essa etapa motivou uma série de questionamentos que contribuíram com os contornos da pesquisa.

A revisão bibliográfica foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2017, inicialmente na base de dados *scielo.org*. No entanto, os indexadores utilizados na seção de busca resultavam em poucos trabalhos acerca do tema em questão, fato que ocasionou a migração para o sistema de busca do *Google acadêmico*, também presente na plataforma de *Periódicos Capes*¹ como ferramenta acessória. Por apresentar apenas trabalhos de cunho científico, os resultados obtidos com o *Google* foram mais abundantes e representativos que aqueles encontrados anteriormente, além de direcionarem o pesquisador a revistas e bases renomadas no meio acadêmico.

Nesta etapa, pôde-se verificar que, mesmo significativos, os trabalhos científicos que abordam o programa São Paulo Faz Escola (SPFE) representam um número ainda pequeno, considerando sua vigência de quase uma década. De maneira geral, notam-se abordagens que privilegiam tanto a apropriação do material pelos professores, como considerações profícuas acerca deste.

Barros (2014) apresenta reflexões sobre o trabalho docente de professores iniciantes que deveriam se apropriar e utilizar o material distribuído pela SEE, mesmo que isso lhes custasse a autoria e autonomia profissional. Salientada pelo autor, a perspectiva utilitarista e mecanizada do currículo predeterminado reverbera nos resultados da pesquisa de Lopes e Ciampi (2014), que versa sobre o ensino de Geografia para o Ensino Médio, entre os anos de 2008 e 2011. Segundo as autoras, o currículo prescritivo e disciplinador do Estado se baseia na aprendizagem estanque de conteúdos, não contribuindo para que o sujeito desenvolva mecanismos próprios para compreender sua realidade geográfica. Santos (2013) reforça as deficiências do material de Geografia em relação à qualidade gráfica dos mapas (impressão), aspectos em sua composição (título, legenda, localização, escala), além da metodologia empregada na apresentação de conceitos elementares.

¹ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

Se o objetivo inicial do programa SPFE era enfrentar o baixo desempenho escolar dos alunos, subsidiando o trabalho de professores e gestores, Catanzaro (2012) revela que tal medida se mostrou insuficiente para o enfrentamento das dificuldades em âmbito escolar, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de outras bases construídas de acordo com as necessidades verificadas na comunidade em que se insere a escola. A homogeneização do currículo (SANTOS, 2013), no entanto, não impede a sua adoção. Segundo pesquisas (SANTOS, 2013; BARROS, 2014; SALMAZO, 2016), as condições de trabalho do professor favorecem a adesão de uma parcela dos profissionais ao livro-texto em decorrência da facilidade que os *Cadernos* oferecem, além da pressão interna que se instaura pelo “bônus” financeiro ofertado às escolas que atingem metas em avaliações externas, como o SARESP.

Maldonado (2013), ao abordar a reforma educacional ocasionada pelo SPFE na perspectiva dos docentes, relata que a utilização do material distribuído ocorreu por meio de dispositivos complementares que, gradativamente, impulsionaram sua adesão. O primeiro elemento citado foi a existência do bônus e, em seguida, os cursos de formação ofertados aos professores ingressantes, cujos princípios metodológicos e conteúdos eram formatados de acordo com a proposta curricular em vigência no estado.

Segundo Paes e Ramos (2014), o controle do processo por meio de resultados faz do SPFE um dos expoentes do modelo de gestão que passou a ser adotado pelo Estado brasileiro em meados de 1995. Para as autoras, o foco na produtividade ocorre independente da qualidade de ensino oferecido e da formação do professor, sendo este último convertido em executor de procedimentos, técnicas e conteúdos definidos por especialistas da SEE. Os resultados da pesquisa apontam que a oferta de uma educação de qualidade deve estar atrelada à valorização real do professor, à transmissão e valorização dos conteúdos produzidos socialmente, como elemento essencial e indissociável do processo educacional escolar.

Ao abordar a formação profissional e as condições de trabalho do magistério paulista entre 1996 e 2011, Souza (2014) conclui que a mercantilização da educação está na raiz da precarização do trabalho docente. Para o autor, a escola cada vez mais se assemelha a uma empresa, buscando produtividade e eficiência a baixos custos; o professor é expropriado dos seus saberes profissionais, tornando-se um trabalhador multifuncional.

Ao abordar a proposta curricular do Estado de São Paulo à guisa de uma leitura bakhtiniana, Oliveira e Pernambuco (2014) relatam a presença da “palavra autoritária” nos textos veiculados tanto no material dos professores quanto dos alunos. O locutor, então

representado pela SEE, se caracteriza sobremaneira pelo uso dos verbos no modo imperativo, não cabendo ao interlocutor abertura para posicionar-se diante das atividades propostas. Os autores salientam que o professor não precisa compreender e assimilar o que é solicitado, bastando apenas executá-lo. Com relação às atividades propostas aos alunos no *Caderno de Português*, há a concepção da língua como sistema abstrato, isolado, descontextualizado da realidade, favorecendo a produção de um sentido único e verdades absolutas². Ainda sobre o material de Língua Portuguesa, Zanchetta (2015) ressalta que boa parte dos textos³ utilizados nas atividades está voltada apenas à finalidade pedagógica, criando assim uma situação de isolamento que dificulta a tarefa da escola de incentivar a leitura de textos complexos.

Silva (2013), ao dissertar sobre o ensino da argumentação no sistema apostilado da rede pública paulista, aponta a contradição entre o que é prescrito no Currículo de Língua Portuguesa e o que é, efetivamente, proposto ao aluno. Enquanto no referencial curricular o texto é tratado como um produto vivo da interação social, e o texto argumentativo como a expressão de um posicionamento crítico diante da sociedade, nas atividades sugeridas, o texto se reduz a um modelo a ser seguido. Dessa forma, a prática escolar se resume a cumprir tarefas, pouco voltadas à formação cidadã, assim como apontado por outros autores (OLIVEIRA; PERNAMBUCO, 2014; ZANCHETTA, 2015).

1.1 Contextualização das mudanças no cenário da Educação

A organização da proposta curricular do SPFE se insere em um contexto social tecnicista, pautado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Como veremos nesta seção, a lógica de atuação paulista está em consonância com a política do governo federal, que estabelece a racionalização organizacional, a mudança de padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino como eixos básicos da educação.

A crise capitalista dos anos 1970-1980 marca o fim do ciclo de crescimento baseado no modelo taylorista-fordista; o Estado passa a ter seu papel redefinido, sobretudo no que tange às questões sociais e educacionais. Sob esse novo olhar, a Educação se ajusta às demandas empresariais, “marcada pela ideologia da qualificação, como elemento que

² No que diz respeito às atividades de interpretação ou produção textual.

³ O autor faz referência sobretudo àqueles escritos pelos próprios autores dos Cadernos distribuídos pelos SPFE.

determina a empregabilidade e que ajudaria a recompor as bases de acumulação capitalista deterioradas pela crise estrutural do sistema” (MALDONADO, 2013, p. 20).

Para Paes e Ramos (2014), a década de 1990, no Brasil, representa um período inaugural de mudanças que nos afetam até os dias atuais. Conforme recomendações do Consenso de Washington⁴ para os países em desenvolvimento, foi consolidada explicitamente a Reforma no Brasil, em 1995, com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. As autoras apontam que o processo de centralização dos processos decisórios e de descentralização dos procedimentos de execução atuais seguem direção similar às políticas educacionais do período em que o Estado definia metas e rumos para a sociedade, além de avaliá-los e fiscalizá-los. Segundo documento oficial,

deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p.13).

Nesse cenário, o Consenso de Washington fez parte das ações reformistas destinadas, principalmente, aos países da América Latina, que deveriam racionalizar os gastos públicos. O contexto educacional implicava exigências em novos aprendizados estruturados por organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que, segundo Maldonado (2013), realizaram conferências e publicações responsáveis por influenciar as medidas tomadas em governos localizados na periferia do capitalismo. Segundo Maldonado (2013), o marco teórico da nova dimensão educativa foi estabelecido a partir da conferência de educação em

⁴ Conjunto de medidas de ajustamento macroeconômico fundamentadas, em 1989, pelo economista inglês, ex-consultor econômico do tesouro britânico e conselheiro para o Fundo Monetário Internacional (FMI) John Williamson. Estas medidas, conhecidas como “Consenso de Washington”, foram organizadas a partir de dez regras básicas que se tornaram a base da política oficial do FMI, em 1990, sendo “receitadas” aos países em desenvolvimento com dificuldades econômicas, sobretudo na América Latina. As regras básicas tratam de disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, prática de juros de mercado, privatização de empresas estatais, desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas, entre outras (MALDONADO, 2013).

Jomtien, Tailândia, em 1990, promovida pela Unesco, Unicef, PNUD e BM. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, resultado da conferência, trazia em seu bojo o currículo sob a ótica da aprendizagem por meio de um conjunto de competências orientadas às necessidades da sociedade do conhecimento.

Coraggio (1996) aponta que o apoio ao desenvolvimento dos projetos educacionais estava subordinado à adoção dos princípios sustentados pelo BM, condicionando o seu financiamento às mudanças propostas. No entanto,

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1996, p.102).

Os resultados negativos em avaliações externas e internas instauram a noção de crise educacional, legitimando ações raramente questionadas, assim como as reformas que possuem sua base na administração gerencialista e orientam o sistema escolar a introduzir mecanismos reguladores da qualidade dos serviços educacionais, tais como sua eficiência, produtividade e eficácia (GENTILI, 1996). Após Jomtien, as reuniões⁵ aspiravam a práticas que favoreciam

a descentralização da gestão com a defesa da autonomia escolar, o estabelecimento de um sistema de exames para avaliar os resultados da ação educativa, o emprego de teorias da administração nos sistemas de ensino, a revisão dos conteúdos didáticos, ampliação do acesso à escola, atendimento de uma demanda de modernização dos saberes e práticas, entre outros (MALDONADO, 2013, p. 23)

Altmann (2002) considera que o Brasil, como um dos signatários de Jomtien, seguiu muitas das recomendações do BM, sendo o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9394/96) o resultado mais evidente da ação que apregoava, sobretudo, o direito universal à educação. Na educação paulista, os reflexos desse cenário deram origem à reforma denominada “Escola de Cara Nova”, implantada pelo então governador Mário Covas. A reforma estava pautada na racionalização da máquina administrativa, descentralização de recursos e competências e desconcentração da gestão administrativa e pedagógica (RUSSO; SANTA CRUZ, 2009).

⁵ Em 1991, ocorreu a reunião do Comitê Regional Intergovernamental, realizada em Quito; em 1993, a Unesco convocou uma reunião em Santiago do Chile, que resultou na elaboração da Declaração de Santiago; em 1996, na cidade de Kingston, é realizada a sexta reunião do Comitê Regional Intergovernamental – PROMEDLAC VI; e, por fim, ocorreu a Cúpula Mundial de Educação, no ano 2000, em Dakar, com o propósito de incorporar as decisões de Jomtien em um novo modelo educativo (MALDONADO, 2013).

A partir de 1995, justificadas pela defesa da melhoria de ensino, foram implantadas a progressão continuada (precedida pelo estabelecimento da adequação ao fluxo escolar e às classes de aceleração), os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Vieram, posteriormente, a reorganização da rede física (que daria suporte à municipalização do ensino), a implantação de telessalas e a redução do ensino supletivo comum. Passou-se a valorizar uma relação mais estreita entre a escola e a comunidade, que poderia ocorrer por meio de parcerias e a atuação de ONGs. A reforma trouxe também a descentralização das verbas, a elaboração do Plano de gestão da Escola, a reforma e criação de salas-ambiente, a flexibilização curricular do ensino médio, o pagamento do bônus por mérito e avaliações das escolas e dos professores. (MALDONADO, 2013, p. 26).

Para Maldonado (2013), a “Escola de Cara Nova” se configurou como um projeto vertical, imposto às escolas, mas sem a participação de professores ou outros membros da equipe escolar, contrariando a tendência que emergiu nos anos 1980, quando houve fortalecimento dos docentes por meio da participação do sindicato na elaboração das propostas e nas instâncias decisórias, assim como na preparação do estatuto do magistério e das novas propostas curriculares.

Segundo Cação (2011), essa etapa da educação pública paulista foi marcada pelo agravamento de problemas, como: a) aumento de número de alunos por sala de aula; b) baixos salários; c) falta de professores; d) sucateamento de infraestrutura; e) aprovação em massa de alunos, resultante da aplicação da progressão continuada. O então vice-governador Geraldo Alckmin, que conclui a segunda gestão de Mário Covas (1999-2002), institui a cultura de desempenho como norte na área da educação.

Após a substituição da Secretária de Educação Tereza Roserley Neubauer da Silva, em 2002, por Gabriel Chalita, os elementos gerencialistas e performáticos (bônus por mérito, avaliação de desempenho, entre outros já citados) não foram abandonados, no entanto, medidas como a flexibilização curricular do Ensino Médio, salas-ambiente e recuperação nas férias foram esquecidas (MALDONADO, 2013). Nesse momento, a política educacional do estado buscava investir na concepção de um governo solidário, empreendedor e educador, cujas diretrizes visavam “aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação, mantendo o Regime de Progressão Continuada” (CAÇÃO, 2011, p.7).

Durante a gestão de José Serra (2007-2010), Gabriel Chalita foi substituído, em 2008, por Maria Helena Guimarães de Castro que, enfim, anunciou um *novo* momento do processo

reformador: o *São Paulo Faz Escola*. Este que contaria com a colaboração de nomes, como Paulo Renato de Souza⁶ e Guiomar Namó de Mello.

1.2 O programa São Paulo Faz Escola⁷

No ano de 2007, frente aos resultados insuficientes de avaliações externas (SAEB, SARESP E PISA), o Governo de São Paulo propôs uma ação integrada a professores, coordenadores e diretores para que se formulasse uma Proposta Curricular com base comum para toda a rede estadual de ensino⁸. A medida fazia parte das dez metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação⁹, sob o comando da então secretária de estado da educação, Maria Helena Guimarães Castro. A elaboração da proposta ocorreu sob a coordenação de Maria Inês Fini que, dentre outras atividades, foi diretora de avaliação para certificação de competências no INEP/MEC, entre os anos de 1996 a 2002, sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCEJA, além de diretora do PISA no Brasil. Por ser especialista em currículo e avaliação, de 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de sistemas de avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação¹⁰. O currículo profissional da coordenadora do programa em questão revela muito sobre os direcionamentos que este tomou ao longo de quase uma década.

Importante salientar que a medida adotada pelo governo paulista seguia os preceitos difundidos na LDB, de 1996, sobretudo com relação aos seguintes itens: a) Gestão

⁶ Em 2009, Paulo Renato de Souza substituiu Maria Helena Guimarães de Castro. Além do cargo de Ministro da Educação, durante o governo FHC, e ser um dos fundadores do PSDB, em 1988, Paulo Renato também fez parte do Conselho Consultivo da Fundação Santillana, instituição espanhola que faz parte do grupo Santillana. Este que é um dos maiores nomes no ramo de livros didáticos no Brasil, após a aquisição da editora Moderna e Salamandra, em 2001.

⁷ Os dados apresentados sobre o Programa São Paulo Faz Escola foram coletados no sítio destinado à veiculação pública de informações gerais sobre a medida do governo paulista. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em: 7 dez. 2016

⁸ O programa foi elaborado e implantado sob a gestão de José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

⁹ 1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados. 2.Redução de 50% das taxas de reprovação da oitava série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4.Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade a municipalização das séries iniciais (1ª e 4ª séries). 8. Programa de formação continuada e capacitação da equipe. 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados. 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Acesso em: 3 jan. 2017.

¹⁰ Informações disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/8658366834342554>>. Acesso em: 8 jan. 2017.

democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); b) núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26) e; c) criação do Plano Nacional de Educação (art. 87). A SEE-SP, no intuito de adequação da estrutura da educação do Estado aos ditames constitucionais e normativos da LDB, observou a necessidade do

estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita para todo o sistema, cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases do conhecimento e das competências e habilidade a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia. (FINI, 2009).

Em 2008, a partir do lançamento do Programa qualidade da Escola, a SEE desenvolveu o projeto São Paulo Faz Escola. Nessa etapa, a contribuição dos docentes e da equipe gestora incluiria relatos de experiências bem-sucedidas em sua prática cotidiana nos portais de comunicação da Secretaria. Segundo informações veiculadas no sítio do SPFE¹¹, essa mobilização em torno de uma nova proposta curricular visava antes à promoção da equidade e da organização, do que à reformulação de conteúdos.

A atuação do professor, no entanto, surge em um momento secundário, após a concepção e elaboração do material ser realizada por um corpo extenso de especialistas, que contou com a participação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e da Fundação Vanzolini¹². Esta última foi contratada pela Secretaria da Educação para prestar serviços especializados de gestão integrada, desenvolvimento, produção e logística necessária à elaboração do material pedagógico complementar da proposta curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo Fini (2008), optou-se primeiramente por elaborar e implementar a proposta curricular nas escolas para, em um segundo momento, obter o retorno dos professores, sob o argumento de que seria

¹¹ Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>>. Acesso em: 3 jan. 2017

¹² Na página oficial da instituição encontramos a seguinte informação: “A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). A instituição tem como objetivo principal desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador (...). A Fundação Vanzolini é também um centro de referência internacional em temas de destaque para as empresas privadas e para entidades do setor público que buscam alcançar e manter padrões elevados de desempenho.” Disponível em: <http://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 8 nov. 2016

impossível reunir todos os docentes da rede estadual paulista para discussão e construção do currículo.

A partir de 2008, tem início a distribuição do novo material didático: circulava por toda a rede o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*. No formato e tamanho do Diário Oficial, contando com 48 páginas, o *Jornal do Aluno* foi distribuído para 3,6 milhões de alunos matriculados na rede estadual paulista de ensino (5ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio). Mesmo dividido em disciplinas, o material privilegiava a competência leitora e escritora, além dos conceitos matemáticos. Essa primeira ação fazia parte do projeto para recuperar os baixos índices em Língua Portuguesa e Matemática apresentados em avaliações externas. Segundo a coordenadora do projeto,

as crianças e jovens, de todas as nossas séries, não conseguiam compreender aquilo que liam e dificilmente tinham estabelecido modelos lógicos matemáticos para compreender, não só os textos, mas as propostas que eram feitas de maneira organizada e estruturada, como é o saber escolar¹³.

No mesmo ano, a *Revista do Professor* passa a se chamar *Caderno do Professor*, com a função de orientar e embasar o trabalho do mestre em sala de aula. Organizado em quatro volumes, os cadernos apresentavam sugestões de sequências didáticas, metodologias e maneiras de complementar o conhecimento, além de bibliografia de referência. Para a coordenadora do projeto, assim, os professores estariam mais seguros e poderiam contar com apoio significativo.

Realizado desde 1996, o Sistema de avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com o nascimento da nova Proposta Curricular, passa a ser a base das ações de gestão da SEE. Ainda em 2007, o exame sofreu ajustes para acompanhar o desenvolvimento do currículo, passando a ter as mesmas habilidades e métricas que as avaliações nacionais, justificando a busca por uma consolidação do estado ao país.

A revisão do *Caderno do Professor* foi realizada ao longo de 2008, por meio da participação de professores, gestores e alunos na plataforma do SPFE. Segundo Fini (2008), a partir do monitoramento da aplicação da proposta em todos os bimestres e sugestões de modificação, foi elaborada a edição do *Caderno do Aluno* e do *Professor*, para o ano de 2009. O material deixou de ser proposta e passou a apresentar o currículo oficial do estado. Específico por disciplinas e dividido no conteúdo de cada bimestre, o material consumível é

¹³ Transcrição do vídeo disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

descrito como algo que possui a referência pessoal do aluno, facilitando o trabalho do professor e a aprendizagem do estudante.

A participação recorde¹⁴ na avaliação SARESP de 2009 contou com 77% dos 2,5 milhões de alunos da rede pública estadual paulista. O exame é visto pela Secretária da Educação como uma grande inovação que

tem chamado a atenção dos educadores do mundo todo, porque este atrelamento entre o currículo praticado, anunciado e consolidado para a rede toda e o sistema de avaliação é altamente inovadora. Ela é extremamente criativa e que, de fato, permite que os resultados estejam a serviço de uma boa escola, de mais qualidade para os nossos alunos. Enfim, todo esse movimento gerou uma série de produtos complementares, os relatórios pedagógicos, as referências de avaliação que, hoje, já estão à disposição dos nossos professores para que eles possam compreender que desses resultados surgem os guias de ação, os guias para melhor formação continuada dos nossos professores¹⁵.

A consolidação do currículo se deu a partir dos bons, mas prematuros, resultados da Proposta Curricular, avaliados pelo SARESP. O mote do programa, veiculado por seus idealizadores, sempre foi o de um currículo inserido na cultura do aluno, pautado na aquisição de competências e habilidades que respeitassem as estruturas de pensamento do alunado. Ainda em 2010, há a implantação dos *Cadernos do Aluno* para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e material específico para os professores de Língua Portuguesa e Literatura.

Segundo pesquisa realizada pela própria SEE, foi identificada a necessidade de um apoio ao professor dessa disciplina, além de *Cadernos* acompanhados de DVDs com leituras dramáticas e documentários da TV Escola para apoiar o trabalho de Leitura e Produção de Texto junto aos alunos do Ensino Fundamental. No mesmo ano, foi criado o *website* “Apoio à implementação do Currículo”, que contava com 509 vídeos e roteiros elaborados pela SEE, com o objetivo de orientar o trabalho do professor e fomentar discussões durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)¹⁶.

Os dados oficiais sobre evolução do programa apresentado no portal *Rede do Saber* se encerram no ano de 2011. A partir daí as informações são obtidas de maneira esparsa, por

¹⁴ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/saresp-tem-a-maior-adesao-de-toda-a-sua-historia>>. Acesso em: 2 jan.2017.

¹⁵ Transcrição de vídeo disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>>. Acesso em 10 jan. 2017.

¹⁶ Importante salientar que no início desta pesquisa, ainda era possível acessar a plataforma inicial que continha todos os vídeos institucionais e informações sobre o programa. Atualmente, todas as buscas pelo endereço eletrônico resultam no portal atualizado da Rede do Saber.

meio de notícias em outros sítios da Secretaria. Considerando que o projeto foi criado há uma década, o percurso mínimo a ser traçado seria o de retomada de elementos que forneçam publicamente resultados dessa aplicação. Algo que, no entanto, ainda não foi realizado pelos idealizadores do programa, tampouco pela SEE.

1.3 Implicações da nova Proposta Curricular

Como dito anteriormente, a partir da década de 1990, surgiram no Brasil diversas iniciativas de reformulação curricular, algumas abrangendo áreas ou disciplinas, outras de cunho mais geral. Considerando o cenário atual, relembramos o que diz Moreira (1999) sobre as ditas inovações no sistema escolar.

Se, por um lado, há uma profusão de iniciativas de reforma, por outro, a maior parte delas é marcada pela descontinuidade. A descontinuidade de políticas subsequentes leva à repetição de erros e à utilização ineficaz de recursos humanos e materiais, decorrentes, dentre outros fatores, do desconhecimento, da falta de avaliação e análise de experiências precedentes (1999, p.133).

Em seu estudo, o autor apresenta resultados acerca da Reforma do Sistema Educativo na Espanha¹⁷ e a implementação de um Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales. No primeiro caso, foram selecionados artigos publicados durante dez anos, de 1987 a 1997, que contavam com as contribuições de pesquisadores, professores universitários, sociólogos, profissionais envolvidos com a elaboração das diretrizes da reforma e sua implementação, além de professores e diretores de escola atuando no Ensino Fundamental e Médio. A implementação da Reforma fez surgir uma dicotomia entre os objetivos expressos nos documentos oficiais e a recepção dos mesmos durante sua implementação efetiva na escola.

A mudança soava como uma imposição para o professorado, justificando sua resistência e não colaboração em relação à modificação das práticas vigentes, dividindo a opinião entre aqueles que acreditavam no novo sistema como espaço de superação das desigualdades sociais e aqueles que o viam como espaço de reprodução dessas. Antes da Reforma, os alunos, aos 14 anos, eram divididos entre os que possuíam melhor desempenho acadêmico - que teriam a oportunidade de se preparar para um curso universitário -, e os alunos com desempenho insatisfatório que, caso quisessem continuar estudando, poderiam

¹⁷ Segundo Cassiano (2013), a LDB, que ancorou a reforma curricular no Brasil, teve certa inspiração na Reforma Espanhola (Lei Orgânica Geral de educação – LOGSE).

ingressar em cursos de nível médio de caráter profissionalizante. Com a Reforma, a escolarização se torna obrigatória até os 16 anos, havendo uma formação geral e básica para todos os alunos. No Brasil, até 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de apenas quatro anos (curso primário), após essa data, passou a ser de oito e, em 2010, de nove anos, assegurando os parâmetros estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade¹⁸.

Em solo espanhol, a aparente autonomia dos docentes, chamados a elaborar o projeto curricular, foi suplantada pelo controle exercido pelo Estado por meio do caráter prescritivo das diretrizes e pela incapacidade das autoridades oficiais em desenvolver programas de assessoria e capacitação das grandes demandas formativas apresentadas pelos professores.

A experiência de implantação do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales teve início em 1987, com o objetivo de “estabelecer um maior controle sobre a escola por meio de um currículo detalhado e prescritivo associado à aplicação de exames externos como instrumentos de avaliação da escola pelo desempenho dos alunos nos testes” (MOREIRA, 1999, p. 136). A associação dos exames externos à proposta curricular provocou resultados desastrosos em âmbito escolar, como o empobrecimento da prática pedagógica, cujas atividades eram meramente propostas preparatórias para esses exames.

O que, efetivamente, indicam os resultados dos exames externos, quando contrastamos o caráter contextualizado da aprendizagem com testes que primam pela “descontextuação”, visto que têm de apresentar como resultado medidas passíveis de comparação entre o desempenho de diversos alunos? Quais os efeitos na formação dos alunos de um currículo que exclui os valores em benefício da objetividade necessária a esses exames? (MOREIRA, 1999, p.137)

Para Elliot (1992), a estruturação do currículo atrelado a exames externos objetivos sem explicitar os valores humanos almejados transfere para a área educacional o modelo de mercado, no qual a qualidade do produto é expressa por índices numéricos. Nesse cenário, houve a profusão de um sentimento de desvalorização do profissional docente e boicotes aos testes externos, o que forçou revisões consecutivas do projeto. A reflexão proposta reitera os preceitos citados por Moreira (1999) de que os problemas surgem a partir do esforço pela busca de mudanças.

Não há como desenvolver respostas efetivas a situações complexas, evitando o confronto com os problemas ou mesmo atribuindo-os à resistência, à

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 jan. 2017.

ignorância e à visão errada de outros. É preciso, ao contrário, tratá-los com profundidade, e, nesta imersão, criar condições para a elaboração de soluções criativas.

Mudanças substantivas envolvem processos complexos. Esses são intrinsecamente ricos em problemas. Um espírito de abertura e de indagação sistemática é essencial na superação das dificuldades. Mudar é, antes de tudo, aprender com os novos contextos. (MOREIRA, 1999, p.138).

Embora as experiências narradas anteriormente estejam distantes do momento vivido, sua valorização enfatiza a Educação como um processo, o devir, em que novas medidas precisam estar ancoradas no passado, naquilo já realizado. Se o processo de desenvolvimento ocorresse de maneira estanque, a cada nova geração o homem teria que aprender sua história do marco zero, perpetuando seu estado primitivo.

Assim como em solo europeu, os movimentos reformistas paulistas de 1995, 2002 e 2008, apesar de serem executados sob a administração do PSDB, constituem momentos distintos, revelando descontinuidade das políticas educacionais. Para Maldonado (2013), os princípios básicos vigentes nos diversos mandatos governamentais fragmentaram o desenvolvimento de uma política educacional sólida, em que reina a reformulação de programas antes mesmo de sua avaliação, ocasionando desgaste entre docentes e estudantes, além do desperdício de recursos públicos, como será abordado adiante.

Capítulo 2. O SPFE na prática

Nesse capítulo apresentaremos o programa SPFE a partir de sua implementação prática, cujo objetivo é fornecer ao leitor dados e fatos ausentes na plataforma virtual do programa. Ao longo dessa discussão, há o imbricamento entre questões históricas que permeiam a profissão docente e sua consequente manutenção com programas como o SPFE.

2.1 Logística do programa

No relatório de fiscalização do Tribunal de Contas do Estado (TCE)¹⁹ há uma série de apontamentos que contradizem o tom otimista prescrito nos vídeos institucionais do programa. No ano de 2011, foram relatados os seguintes incidentes: a) atrasos significativos na entrega dos cadernos de aluno; b) quantidades de cadernos de aluno insuficientes ou excesso de reserva técnica; c) com relação à apropriação dos materiais de apoio pedagógico, há a necessidade de mais cursos presenciais ao corpo docente; d) necessidade de melhorias na conectividade e equipamentos de informática, uma vez que o uso das Salas do Acesso Escola, como ferramenta de pesquisa e aprendizagem, conforme indicação constante nos cadernos de aluno, mostrou-se pouco eficiente em virtude das salas se encontrarem, em muitas escolas, indisponíveis, sem equipamentos ou conectividade; e) espaços inadequados para o armazenamento dos materiais de apoio pedagógico. Apontamentos que se restringem a fatores de ordem técnica do programa, inexistindo qualquer indicação quanto avaliações de cunho qualitativo.

Tal realidade apontada no documento do TCE evidencia que a má distribuição do material do SPFE é agravada substancialmente se consideramos a sua coexistência com a política de distribuição de livros didáticos, fornecidos pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo o relatório, apenas para a produção dos *Cadernos do Gestor*²⁰, foram pagos à Empresa Esdeva R\$ 34.090,00 para a confecção de 24.350 exemplares. Valor irrisório se não considerássemos os gastos totais com o programa, além do que é investido anualmente para que ocorra a distribuição gratuita de livros didáticos.

¹⁹ Disponível em: <<https://www4.tce.sp.gov.br/sites/tcesp/files/downloads/relatorio-provisao-de-materiais-de-apoio-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

²⁰ O *Caderno do Gestor* apresenta sugestões de organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola, proposta de agenda, cronograma de atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino.

Segundo os dados estatísticos disponíveis na página oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²¹, o estado de São Paulo ocupa, desde 2010, o primeiro lugar no que diz respeito aos maiores gastos com o PNLD. Considerando os dados a partir de 2012, pois já há a consolidação dos valores gastos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos os seguintes resultados:

Ano	Nº de exemplares	Nº de alunos	Nº de escolas	Valor de aquisição	Valor de distribuição
2012	32.628.313	7.302.341	11.575	227.894.648,80	Não informado
2013	26.308.976	6.707.931	10.023	Não informado	Não informado
2014*	27.978.525	6.408.171	16.111	214.732.059,62	30.486.432,36
2015	28.892.762	6.113.302	18.504	241.800.844,14	37.010.914,49
2016**	22.551.124	6.112.250	18.712	191.495.970,64	29.557.631,80
2017	24.809.459	5.649.533	12.057	217.628.187,02	Não informado
* Não há referências por estado do material distribuído à EJA.					
** Nos dados referentes ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há a inclusão do PNLD Campo.					

Tabela 1. Distribuição de livros didáticos no estado de São Paulo.
Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Ainda que se verifique uma diminuição no número de exemplares distribuídos no estado de São Paulo entre 2012 e 2017, os números vultuosos representam uma parcela considerável dos gastos públicos. Levando em conta que os livros de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia são reutilizados por três anos, sendo apenas consumíveis os de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia, notamos que apenas a reposição anual do material consumível deveria representar uma baixa significativa em tais resultados.

Se o currículo implementado no estado de São Paulo dita o conteúdo mínimo a ser ministrado aos alunos, fica a cargo dos professores a respectiva complementação, que, na maioria das vezes, é feita pelo livro didático. O que se questiona nesse momento não é a

²¹ Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

coexistência desses materiais, mas o seu fim no atual estado em que se encontra a maioria das escolas paulistas. A mesma escola que deve conviver com uma série de problemas de infraestrutura básica, também precisa lidar, sobretudo, com a avalanche anual de livros didáticos e com as remessas semestrais dos cadernos do SPFE²².



Figura 1. Excedente (sobra) considerável de materiais de apoio pedagógico (*Caderno do Aluno*) na escola E.E. Francisco Camargo Cesar, no município de Sorocaba.

Fonte: Relatório TCE/2011.



Figura 2. Excesso de Reserva Técnica dos materiais de apoio pedagógico da escola E.E. Professora Dulce Esmeralda Basile Ferreira, no município de Sorocaba.

Fonte: Relatório TCE/2011.

As figuras 1 e 2 ilustram a realidade cotidiana da comunidade escolar que se vê obrigada a articular soluções para acolher o material didático e realizar as atividades inerentes à escola.

Antes mesmo dos *Cadernos* do SPFE, a distribuição do livro didático se mostrava como uma das heranças da Conferência de Jomtien. Segundo pesquisas desenvolvidas pelo BM e outras instituições, o *texto didático* se apresentava como “insumo fundamental e de relativo baixo custo para o desenvolvimento de projetos educacionais nos países em desenvolvimento” (MALDONADO, 2013, p.19). A seguir, será apresentado um breve histórico da política do livro didático no Brasil, a fim de contextualizar a origem do ideário que configurou o texto escolar como material essencial à instituição educacional.

²² A partir de 2014, o conteúdo passou a ser semestral, dividido em apenas dois *Cadernos* por disciplina. Até então, o material era bimestral, totalizando quatro *Cadernos* ao ano entregues ao aluno, sem considerar o material do professor.

2.2 O livro didático no Brasil

O Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, pelo Estado, com o objetivo específico de legislar sobre políticas do livro didático, demarcou o início da relação oficial entre o governo e o livro didático. É nesse período que se desenvolve no país uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e embasamento científico, também motivada pela Revolução de 30 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Logo nos primeiros anos de sua implementação, já era possível notar a articulação política em torno do livro didático. A criação da Comissão do Livro Didático (CNLD), em 1938, sobrepujava sua função qualitativa, atuando mais como um controle político e ideológico das obras, pois a maioria dos impedimentos não dizia respeito a questões pedagógicas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). Os quinze membros do CNLD eram nomeados diretamente pelo Presidente da República entre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, com competência para dispor sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. As indefinições dessas exigências revelavam a preocupação do então presidente Getúlio Vargas em controlar o conteúdo dos livros escolares, evitando impropriedades e inexatidões factuais nestes (CASSIANO, 2013).

Por meio do Decreto nº 91.542, de 19 agosto de 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático, substituindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e inaugurando uma série de medidas do governo democrático, autodenominado Nova República. Segundo Freitag, Motta e Costa,

(...) parece não haver uma memória das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições (INL, FENAME, FAE²³), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente. (1987, p. 11).

Para Cassiano (2013), a absorção de um programa já existente seria fruto de uma estratégia política com o objetivo de agregar valor positivo a determinado governo, dissociando sua imagem do governo anterior que, nesse caso, era uma ditadura. É nesse período, que o mercado do livro didático se torna um negócio milionário, e o Brasil se torna um dos seus maiores compradores. Segundo a autora, tal cenário favoreceu à entrada de

²³ Órgão criado em 1983, pela Lei nº 7.091, que incorporou, entre outros programas do MEC, o livro didático. Essa Fundação foi responsável pela execução da política educacional do país de 1983 até 1997, ano em que foi extinta (CASSIANO, 2013).

grandes grupos editoriais, principalmente espanhóis, que já se encontravam instalados na América Latina, em países que contavam com o financiamento de agências internacionais, como o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A prescrição legal que norteou o PNLD teve como documentos-chave a *Educação para Todos: caminho para a mudança* e o *Plano Decenal de Educação para Todos*. O primeiro, data de 31 de maio de 1985, realizado pelo então ministro do Estado da Educação, Marco Maciel; o segundo, é resultado do compromisso assumido internacionalmente pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, como mencionado anteriormente. Para resgatar a enorme dívida social existente, a Nova República deveria solucionar problemas importantes, como a inadequação de oferta de vagas na educação, a repetência e a evasão aliadas às carências nutricionais que atingiam as populações de baixa renda, impedindo-as também de comprar o material mínimo necessário às atividades pedagógicas dos jovens estudantes. O livro didático e a merenda escolar se configuraram como itens do assistencialismo, vinculados de modo secundário à busca de qualidade na educação (CASSIANO, 2013).

À época da implementação do PNLD, a crítica dos pesquisadores (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987) atingia a total inexistência de uma equipe (cientistas, pedagogos, técnicos de editoração, pais e mestres, organização de alunos, entre outros) que participasse ativamente da definição dos conteúdos didáticos, assim como ocorria na Alemanha. Segundo os autores, o Estado se mantinha responsável pela determinação dos livros que iriam circular, sob a falácia de ser o professor um profissional despreparado, sobrecarregado, desmotivado e influenciável pelos vendedores das editoras. Apenas na década de 1980, se inicia um processo de institucionalização do programa, possibilitando a participação, ainda que indireta, de grandes centros universitários (UNICAMP, USP, PUC, UFRJ, entre outras).

Há mais de três décadas foi travado embate entre a centralização ou descentralização da política do livro didático. Por um lado, centralizar significava a racionalização do processo decisório quanto à escolha do livro, seu financiamento e distribuição; vantagens que foram desmistificadas por estudos (OLIVEIRA et al., 1984) que demonstraram fragilidades no processo: funcionamento lento do aparelho burocrático, pouco adaptável a impasses locais - decorrentes de problemas de transporte, armazenamento, greve de professores, entre outras. Além de maior exposição à corrupção, registrada em praticamente todas as gestões responsáveis pelo livro didático, tendo de enfrentar o *lobby* das editoras, o favorecimento em

licitações, o uso de material didático para campanhas eleitorais, favoritismo do poder local, entre outros (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Cassiano (2013) também ressalta os vários escândalos divulgados pela mídia acerca do recebimento de livros que não foram solicitados pelas escolas, além das questões envolvendo corrupção dos centros decisórios de poder²⁴.

Em contrapartida, a descentralização era vista pelos mais otimistas como a democratização radical do processo de tomada de decisão, pois envolveria, não só estados e municípios, mas também a comunidade escolar, cabendo ao professor regente a indicação final do material a ser utilizado em sala de aula. Em 1980, o MEC - a exemplo de algumas unidades federativas que já utilizavam a cartilha regional - disponibilizou recursos para dez estados do norte e nordeste para que o programa fosse implementado, visando melhorias nas condições de alfabetização nessas áreas.

Um dos exemplos mais bem-sucedidos de regionalização foi o do Estado do Amazonas, que desenvolveu a cartilha “Lendo e Escrevendo” (depois “Cartilha da Amazônia), acompanhada de um Manual do Professor. O material organizado por um grupo de pedagogas, sob a orientação da psicóloga Geraldina Porto Witter, priorizava as características e o nível de desempenho dos alunos, não deixando de considerar a heterogeneidade regional. No estado de São Paulo, o Projeto Alfa, desenvolvido na década de 1970, visava crianças marginalizadas dos grandes centros urbanos. Baseados em estudos prévios, o material organizado respeitava os níveis de formação e informação das crianças de periferia, seu ritmo de aprendizado, as condições socioeconômicas, além do nível cultural e linguístico. Mesmo tendo sua eficácia comprovada quanto à elevação das taxas de alfabetização por professores das principais capitais, os livros ligados ao Projeto Alfa foram retirados da lista de distribuição da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987).

Concebido no estado de São Paulo, nos mesmos moldes do Projeto Alfa, o Projeto ABC, aplicado no Distrito Federal, apresentou uma série de orientações problemáticas, como a concepção pedagógica errônea da criança carente como mentalmente retardada e o abandono do livro didático ou de qualquer outro material impresso nos primeiros anos de

²⁴ Em depoimento, o diretor de apoio didático-pedagógico da FAE, acerca do PNLD de 1986, revela que “apenas 10 milhões, de um total de 43 milhões de livros, chegaram às escolas, no início daquele ano, e mesmo em junho ainda faltavam 4,5 milhões de livros por distribuir” (CASSIANO, 2013, p. 30).

alfabetização. Segundo as matrizes do projeto, as crianças matriculadas na 1ª série primária já deveriam ser classificadas entre adiantadas, lentas ou atrasadas, fato que reforçava o tratamento diferenciado e uma construção social estigmatizada.

Nas condições de miséria e mediocridade do sistema educacional brasileiro, como um todo, e do baixo nível de qualificação da maioria dos agentes educacionais (entre diretores, professores e auxiliares de ensino), a regionalização muitas vezes foi sinônimo de improvisação e banalização. Por isso, a proposta da regionalização do livro didático, confeccionado em sala de aula por um professor despreparado, sobrecarregado (em termos de horas aula/semana e números de alunos/professor), carente de materiais didáticos alternativos e com crianças pauperizadas e desmotivadas não representou uma alternativa válida para a solução dos problemas didáticos em sala de aula e para a melhoria do rendimento escolar. (ESPOSITO, 1982; OLIVEIRA. J.B.A., 1983a, 1983b apud FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 28).

Com a efetiva criação do PNLD, em 1985, essas questões foram suplantadas por uma série de modificações no programa, que envolviam: a) o fim da compra de livros descartáveis; b) a escolha do livro passou a ser feita diretamente pelo professor e; c) a distribuição gratuita de livros atingia os alunos de 1ª a 8ª série. No entanto, nesse período, apenas a compra de livros reutilizáveis foi cessada, os outros dois pontos foram aprimorados apenas na segunda fase do PNLD que se iniciou no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que são criadas condições para a entrada e permanência de potentes grupos editoriais²⁵.

A legitimação do PNLD e as transformações substanciais pelas quais o programa passou ocorrem a partir dos anos 1990. No *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), o livro didático surge como insumo primordial da educação escolarizada. As críticas existentes no documento versavam sobre os problemas no processo de aquisição e distribuição dos livros, sobretudo a qualidade questionável daqueles selecionados pelos professores. Dessa forma, constituiu-se uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros que vinham sendo comprados pelo MEC. O resultado, divulgado em 1994, demonstrou a existência de livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais dentre o material selecionado pelos docentes (CASSIANO, 2013).

²⁵ Entre 1985 e 1991, 64 editoras participavam no PNLD, no entanto, a concentração de vendas restringiu-se a poucas editoras. Durante esse período, 84% do fornecimento de livros foi feito por apenas sete editoras: Ática, Brasil, FTD, IBEP, Nacional, Saraiva e Scipione (CASSIANO, 2013).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o PNLD sofre efetivamente as ações anunciadas no *Plano Decenal de Educação*, universalizando, primeiramente, a distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados de 5ª a 8ª série das escolas públicas. Em 1996, o MEC constituiu comissões avaliadoras, divididas por áreas do conhecimento, para estabelecer os critérios de análise e classificação das avaliações, resultando nos Guias de Livros Didáticos distribuídos às escolas com a finalidade de orientar a escolha dos professores.

É nesse período que o então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, estabelece outras medidas de controle curricular, como a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, a criação de sistemas de informação, “principalmente advindos de vários censos educacionais, e a instituição de sistemas brasileiros de avaliação educacional, para todos os níveis de ensino” (CASSIANO, 2013, p. 84). Paulo Renato de Souza havia gerenciado por quatro anos o BID, além de ter atuado, nos anos 1970, no Sistema das Nações Unidas.

Para além da educação, a política econômica de FHC, de abertura ao capital internacional, especialmente por meio das privatizações, ampliaria consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para o campo educacional. (CASSIANO, 2013, p.85).

Outro nome a assumir importante papel no governo federal foi Guiomar Namó de Mello, que atuou como especialista em educação no BM e no BID, além de membro do Conselho Nacional de Educação de 1997 a 2004. Dentre os importantes cargos que assumiu, entre eles o de relatora dos PCNs, Guiomar atuou como parceira da Secretaria de Educação de São Paulo na reelaboração da Proposta Curricular de 5ª a 8ª série. Juntos, Guiomar e Paulo Renato, construíram um consenso nacional positivo sobre a atuação do Ministério da Educação do governo FHC, por fazerem parte de um grupo de especialistas com forte presença na mídia.

Assim, paralelamente à introdução das reformas curriculares e a avaliação dos livros didáticos, é gerado um cenário, principalmente por meio da mídia, que exalta a desqualificação do professorado, classificando-o como profissional *malformado* e *incapaz de escolher adequadamente o que, via de regra, é o seu principal instrumento de trabalho*, ou seja, o manual escolar. (CASSIANO, 2013, grifo da autora).

Dessa forma, o professor se encontra definitivamente afastado tanto do momento de produção do material, como de sua escolha. No entanto, o que se encontra em jogo é o poder de atração que o mercado do livro didático exerce e sua influência no mercado consumidor.

Em pesquisa recente sobre *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), os livros didáticos aparecem entre os principais gêneros de leitura, ao lado da bíblia e de religiosos.

Essa breve explanação sobre os pontos mais significativos do PNLD revela tanto o direcionamento ideológico implícito na educação pública, como os resultados produzidos por este: o crescimento de um nicho de mercado altamente rentável. A questão econômica solapa o fator humano; se por um lado o governo acredita que investindo cifras altíssimas anualmente em material didático se está favorecendo à educação de qualidade, por outro, está o aluno que tem, muitas vezes, apenas o livro didático como referência cultural. Considerando a maior parcela de pessoas que frequenta o ensino público, nota-se que o conhecimento, a cultura e os prazeres se mostram em um *mundo* de papel, achatados e fragmentados, suscitando experiências vicárias. Como será exposto adiante, a deficiência de muitos livros didáticos não se equipara aos diversos pontos problemáticos que persistem ao longo da história do SPFE.

2.3 SPFE *versus* livros didáticos contemporâneos

Em seu trabalho acerca dos textos e gêneros presentes no material de língua portuguesa do SPFE e na principal coleção distribuída pelo PNLD, Zanchetta (2015) atinge o ponto nevrálgico da presente discussão: a qualidade do material ofertado pela SEE-SP. Na pesquisa, foram analisados os livros que compõem a série *Português: Linguagens* (PL)²⁶, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, edição de 2012 e 2013, além dos *Cadernos do Aluno* (Ensino Fundamental e Médio), publicados entre 2008 e 2010.

A primeira questão apontada pelo autor é a falta de delineamento das sequências didáticas nos cadernos do SPFE, que se reduzem às chamadas “Situações de Aprendizagem”, que, diferentemente da coleção PL, apresentam textos introdutórios sintéticos entremeados por exercícios, ou mesmo figurando nos enunciados destes. Em contrapartida, os livros do PL se organizam em capítulos que se constituem de textos longos e divididos por diversos subtítulos, ancorados em textos verbais e não verbais. Sobre estes, o material do SPFE, destinado aos alunos do sexto ano do EF, não apresenta nenhum exemplar de verbetes, apenas

²⁶ Segundo Zanchetta (2015), esta coleção foi selecionada pois foi a que obteve maior aceitação entre escolas e professores no país, em 2014, assim como acompanhou parte significativa do percurso do PNLD, o que reflete, em boa medida, a evolução da crítica aos livros didáticos contemporâneos.

cinco sugestões de leitura, um texto instrucional e 12 textos produzidos pelos próprios autores do material.

Segundo a definição utilizada por Zanchetta (2015), verbetes compreendem os textos que esclarecem conteúdos centrais às sequências didáticas, abrangendo conceitos, episódios históricos e dados biográficos. Não por acaso, estes foram os textos com o maior número de incidência no livro didático para a série citada anteriormente. O empobrecimento conceitual e cultural do SPFE se acentua ao analisarmos os dados sobre o emprego de textos não verbais; temática esta que será aprofundada no próximo capítulo. Para demonstrar o abismo que há entre os dois materiais, reproduzimos na tabela 2, apenas os dados referentes ao ano escolar analisado nesta pesquisa.

TEXTOS NÃO VERBAIS	ENSINO FUNDAMENTAL	
	6º ANO	
	SPFE	PL
Artes	-	10
Capas	-	13
Caricaturas	-	1
Cartuns	-	15
Cenas artísticas	-	13
Charges	-	-
Fotografias	15	34
Fotos de autores	-	6
HQ	-	4
Ilustrações	4	123
Infografia	-	1
Propagandas	-	15
Tiras	-	53

Tabela 2. Frequência de textos não verbais no material destinado ao 6ºano do EF.

Fonte: ZANCHETTA (2015, p.573)

A reprodução de pinturas e outras artes na coleção PL, introduz movimentos estéticos ou complementa textos literários, assim como propagandas e cartuns se materializam como gêneros textuais. No SPFE, a imagem é relegada a termo acessório, cuja função dificilmente oferece estímulo ao diálogo com o leitor. Quanto aos gêneros verbais que embasam a prática pedagógica, Zanchetta (2015) aponta como marca evidente no SPFE a fragmentação e artificialidade dos textos. Fragmentação que também está presente nos livros PL, considerando às limitações inerentes às obras didáticas, no entanto, a diversidade de gêneros, temáticas e filiações estéticas suplantam a elevada quantidade de pseudotextos do SPFE.

Tomemos como exemplo a categoria *poesia*, elencada como um dos exemplos de gênero verbal por Zanchetta (2015). Segundo os dados, há 21 registros do gênero na coleção PL para o sexto ano do EF, enquanto no SPFE o apontamento é nulo. Em contrapartida, há sete indicações de conto no material SPFE, contra apenas três no PL; assim como seis crônicas no SPFE e apenas três no PL. Mesmo que haja uma margem de erro nos dados da pesquisa, considerando possíveis distorções quanto à classificação dos textos em gêneros, o que se observa no estudo de Zanchetta (2015), e ratificado na presente pesquisa, é o fato que o maior número de contos ou crônicas não garantem o trato integral dos mesmos. Diferentemente da fragmentação que ocorre nos livros didáticos, o SPFE retira do texto os contornos que o classificam, destituindo-o de sua singularidade artística. Fato que se agrava ao observarmos o material do SPFE para o EM, no qual a obra canônica de Camões, *Os Lusíadas*, serve apenas à observação do uso de artigo indefinido (ZANCHETTA, 2015).

Para os céticos, a discrepância qualitativa entre os materiais seria suprida por sua coexistência em ambiente escolar. Mas, como alerta Zanchetta (2015), o SPFE não é apenas apresentado como proposta oficial do estado, como ocupa grande parte do tempo de sala de aula, uma vez que os conteúdos abordados nos *Cadernos* repercutem no SARESP. Importante salientar que o estudo em questão tem como objetivo demonstrar que:

o SPFE deixou de lado a experiência do PNLD, aprimorada a partir da tensa experiência de cerca de duas décadas de avaliação dos livros didáticos, envolvendo governos, técnicos do MEC, analistas de origem acadêmica, editoras e o mercado livreiro, dirigentes escolares, professores e alunos, o que levou a mudanças sensíveis na qualidade das obras didáticas. (ZANCHETTA, 2015, p. 584)

Assim, o SPFE modifica regras persistentes na configuração dos livros didáticos sob “o risco de aumentar a distância entre a escola paulista e o mundo contemporâneo” (ZANCHETTA, 2015, p. 580).

2.4 Professores e o SPFE

Dentre as falhas do programa SPFE apontadas pelo TCE no início deste capítulo e ao perscrutar o material que serviu de base à revisão bibliográfica deste trabalho, pôde-se verificar lacunas substanciais associadas a mecanismos coercitivos de adesão ao programa, além de elementos que potencializaram a insatisfação da classe docente.

Inicialmente, não há referências na página oficial do programa sobre a forma de participação dos professores da rede pública na etapa de revisão, tampouco sobre as modificações realizadas no material distribuído. Segundo pesquisas (CATANZARO, 2012; BARROS, 2014), poucas alterações puderam ser percebidas ao longo da trajetória do programa. No ano de 2010, os professores não receberam novos exemplares dos cadernos de apoio ao docente, dessa forma, deveriam utilizar aqueles distribuídos em anos anteriores. Fato esse que figura como uma evidência da falta de atualização dos mesmos. No entanto, quando realizadas, as mudanças englobaram principalmente problemas ligados à ortografia ou erros conceituais crassos. Cação, salienta que

as escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados. Os professores viram-se alijados dos processos de tomada de decisões. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes. Viram seu cotidiano ser totalmente alterado ao serem obrigados a atender às novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante a adoção compulsória do *Jornal do Aluno*, no início de 2008. (CAÇÃO, 2011, p. 10-11, grifo da autora).

Para a autora, à medida que se retira dos agentes educacionais o papel de educadores que são, estes se tornam meros “animadores” de um espaço gerido de modo exógeno, aprofundando a experiência alienada do trabalho docente e reduzindo o ensino ao cumprimento de rotas predeterminadas pelas instâncias burocráticas.

Outro aspecto recorrente nos trabalhos que abordam o programa diz respeito às ferramentas utilizadas pela SEE que garantissem a adesão ao SPFE. Segundo Paes e Ramos (2014), a obrigatoriedade do Curso de Formação Específica, a partir de 2010, para os professores ingressantes por meio de concurso funcionou como uma dessas ferramentas adotadas no direcionamento da implantação do SPFE. Ofertado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), o curso tinha como objetivo “oferecer formação continuada e em serviço aos servidores da educação, a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE” (SÃO PAULO, 2011). Para as autoras, o condicionamento da contratação dos candidatos aprovados em concurso público à aprovação no curso de formação específica, como etapa eliminatória do concurso, demonstra a continuidade das ações de direcionamento e fiscalização da SEE.

De maneira mais enfática surge a questão do bônus salarial. A aproximação entre educação e mercado reverbera no que tange à política de Bonificação por Resultados (BR), instituída pela Lei Complementar nº1078, sancionada em 2008, pelo então governador José Serra. Segundo o artigo 1º do documento²⁷, a bonificação seria paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, como resultado do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público. O critério principal para a definição dos valores do bônus é o desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), este, por conseguinte, é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam)²⁸.

Em sua prática cotidiana, o professor passou a ter um estímulo atrativo para utilizar o material distribuído pelo SPFE: a recompensa financeira. O discurso que se vê multiplicado na escola é o do uso permanente e obrigatório dos *Cadernos do Aluno*, justamente porque toda a equipe escolar lucra com o bom rendimento discente no SARESP. Mesmo a distância, a mão totalizadora do Estado controla a ação docente em cada sala de aula por meio de gestores escolares e profissionais das diretorias de ensino (supervisores de ensino, por exemplo) que atuam na “fiscalização” do uso do material²⁹.

No entanto, no ano de 2016, houve grande agitação em torno da questão da BR, pois o então governador Geraldo Alckmin instaurou uma consulta pública³⁰ em que os profissionais da educação deveriam votar pelo recebimento do bônus ou reajuste salarial de 2,5%. Medidas como essas contribuem para que internamente surjam rupturas e obstáculos intransponíveis, fazendo do professorado uma legião de indivíduos ávidos por mudanças, mas incapazes de reunirem forças para promovê-las. Qual seria a saída mais sensata? Optar para que alguns recebessem o bônus ou para que todos obtivessem um reajuste ínfimo?

²⁷Disponível em:

<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6279925b177ee40183256b6f00692f13/a2898744a65659d903257523004bf8c1?OpenDocument>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

²⁸ Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

²⁹ Segundo Paes e Ramos (2014), a criação da função de professor-coordenador se mostrou como ferramenta para garantir a implantação favorável do SPFE, que de acordo com a SEE-SP deveria atuar como gestor-implementador dessa política (SÃO PAULO, 2008).

³⁰ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/bonus-da-educacao-sera-revertido-em-reajuste-salarial-para-400-mil-funcionarios-e-aposentados>>. Acesso em: 6 de fev.2017.

2.5 O professor em sala de aula

As reflexões de Barros (2014) acerca das implicações do SPFE no trabalho de professores iniciantes, apresenta resultados significativos do cenário escolar paulista. Segundo o estudo, notam-se professores divididos entre a praticidade do material à mão e os desafios diários da vida profissional. Entre os aspectos positivos do programa, encontram-se a diminuição das discrepâncias entre as diversas localidades do estado, além de ser um meio de evitar o desperdício de tempo na organização do trabalho. Os pontos não favoráveis dizem respeito à: a) falta de autoria dos professores na criação do material; b) mecanização das aulas, em decorrência do uso monótono do material; c) distanciamento entre a abordagem pedagógica do material e a realidade do aluno; d) má distribuição dos exemplares e, consequentemente, a falta de permissão para descartar o excedente; e) ausência de mudanças significativas nos *Cadernos* com o passar do tempo e; f) desarticulação entre a abordagem conceitual dos conteúdos nos *Cadernos-base* (material do professor) e a maneira como as atividades são propostas no *Caderno do Aluno*.

Mesmo não possuindo caráter de uso obrigatório, o SPFE se torna uma alternativa viável para o professor que se vê diariamente ilhado por jovens e que tem suas horas consumidas por uma jornada extenuante de trabalho. A diminuição das discrepâncias, citada anteriormente na pesquisa, não supera o fluxo descontínuo da prática docente gerado pelos constantes afastamentos do exercício ou a itinerância da carreira de muitos outros. Segundo Assunção e Oliveira (2009), o aumento da demanda nas escolas e a reconfiguração das atividades docentes são fatores determinantes para o adoecimento e afastamento das atividades profissionais. Entre as principais causas apontadas no estudo para o absenteísmo docente estão as doenças do aparelho respiratório, os problemas do aparelho locomotor, problemas psicológicos e/ou psiquiátricos. Os tipos de transtornos psíquicos relacionados ao trabalho, em sua maioria, apresentam quadros depressivos, nervosismo, abuso de bebidas alcoólicas, sintomas físicos sem explicação e cansaço mental³¹.

³¹ Segundo levantamento realizado pelas autoras, a profissão de ensinar é altamente estressante também em outros países. Em 2003, aproximadamente um terço de professores pesquisados em Hong Kong apresentava sintomas de estresse e *burnout*. Em 1991, 69,5% dos professores de uma região da Bulgária evidenciaram elevada taxa de morbidade por distúrbios mentais e por doenças do sistema nervoso. Pesquisas publicadas em 1995, sobre escolas australianas, salientam que os estressores estavam relacionados ao tamanho das salas, às demandas administrativas, a falta de reconhecimento, as precárias condições materiais e ambientais, perda de controle e autonomia, entre outros. Na década de 1990, estudos britânicos revelaram cinco fatores principais para a insatisfação dos professores: a) mau comportamento do aluno; b) relações debilitadas com os colegas, diretores e familiares dos alunos; c) pressão temporal; d) perda do reconhecimento da profissão e; e) carga de trabalho extensiva (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

É necessário ressaltar que as doenças que acometem o professorado são manifestações fisiológicas e psicológicas decorrentes de um cenário educativo historicamente problemático. O SPFE não surge como desencadeador desse processo, no entanto, o que se destaca é que sua existência pouco contribui com a modificação qualitativa do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Na verdade, o programa fortalece lacunas, reiterando o papel do professor como agente secundário na educação dos jovens.

Esteve (1999), ao abordar o cenário em que o professor se insere, aponta na seguinte ordem as principais consequências negativas: a) sentimentos de desajustamento e insatisfação perante problemas reais da prática de ensino; b) pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas; c) desenvolvimento de esquemas de inibição, com o objetivo de excluir a implicação pessoal com o trabalho realizado; d) desejo manifesto de abandonar a docência; e) absenteísmo laboral, com o objetivo de diminuir a tensão acumulada; f) esgotamento; g) estresse; h) ansiedade; i) depreciação do *eu*; autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; j) reações neuróticas; k) depressões e; l) ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental.

O sofrimento no trabalho docente está ligado a um conflito entre a vontade do sujeito submetida às regras implícitas da profissão e a pressão que o leva a certas atitudes para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Por atuar no *front*, o professor se torna, no imaginário popular, o responsável direto pelos sucessos ou fracassos escolares. Mas o que é ser professor? Tal questionamento fomentará as reflexões no tópico a seguir.

2.6 O ser professor

A gênese da profissão docente ocorre em meio a congregações religiosas, desenvolvendo-se de forma subsidiária e não especializada em que atuavam religiosos e leigos de diversas origens (NÓVOA, 1999). No Brasil, as primeiras ditas escolas surgiram com a chegada do governador geral Tomé de Souza, em 1549, trazendo consigo os primeiros jesuítas chefiados por Manoel da Nóbrega com a missão de converter os gentios³² (SAVIANI,

³² Segundo Sengen (2006), há um silenciamento em manuais e livros didáticos quanto à participação de franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e de outros religiosos na cena educacional

2008). Na primeira metade do século XVIII, as reformas realizadas em solo português pelo Marques de Pombal repercutiram na colônia, transferindo o poder educacional da Igreja para o Estado, mas mantendo um ensino enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, suprimindo a criatividade individual, favorecendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos (RIBEIRO, 1993).

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1999, p.15).

A partir do final do século XVIII, os candidatos à docência deveriam receber uma licença ou autorização do Estado, que desempenhava o papel de suporte legal ao exercício da atividade docente, comprovando certas condições, como: habilitações, idade, comportamento moral, entre outras. A profissionalização do professorado surge com as escolas normais que não formavam apenas professores (a título individual), mas produziam a profissão docente (a nível coletivo), socializando seus membros e originando uma cultura profissional (NÓVOA, 1999). No entanto, a substituição do “velho” mestre escola pelo novo professor de instrução primária mantém uma série de ambiguidades quanto ao estatuto dos professores,

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.(NÓVOA, 1999, p.18).

Segundo o autor, tais perplexidades se acentuam no século XX com a feminização do professorado que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão.

Retomando o período colonial, Demartini e Antunes (1993) apontam que os colégios e escolas eram mantidos e administrados apenas por homens. Às mulheres, vistas como tímidas e ignorantes, restavam as tarefas inerentes ao seu sexo: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. O decreto imperial de D. Pedro I, de 15 de outubro de 1827, não só oficializa a educação no Brasil, mas também cria as escolas de primeiras letras para meninas.

Em decorrência dessa medida, surgem vagas para o sexo feminino no magistério primário, com diferenças notórias salariais e curriculares. Segundo o decreto, as mestras não ensinariam noções de geometria e estariam limitadas apenas ao ensino das quatro operações aritméticas, além de prendas voltadas à economia doméstica. A esse tempo, as mulheres que se dedicavam à atividade docente deveriam ser nomeadas pelos Presidentes em Conselho, desde que fossem brasileiras, de reconhecida honestidade e demonstrassem conhecimento aferido em exames.

Em projeto de lei de 1830, havia a determinação de que a ocupação das funções docentes no magistério primário seria preferencialmente concedido às mulheres, no entanto, o acesso à educação formal ofertada nas Escolas Normais estava restrito ao público masculino, pois se acreditava que a mulher possuiria habilidades inatas para desempenhar a atividade docente com crianças. Após uma série de mudanças, a mulher finalmente chega aos bancos das Escolas Normais, reforçando a imagem da docência como ocupação complementar ou de segundo nível, atraindo aqueles que pudessem exercê-la como atividade paralela ou que não haviam encontrado uma ocupação mais bem remunerada. A desvantagem das professoras em relação aos professores fica evidente nos critérios para o escalonamento salarial proposto pelo Prof. Oscar Thompson, então diretor da Escola Normal da capital, obedecendo à seguinte ordem: 1) localização da escola; 2) categoria da escola; 3) série em que o professor lecionava; 4) sexo do professor (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Em suma, a ideia de que o magistério era a ocupação ideal para as mulheres advém principalmente do conceito de vocação e da possibilidade de conciliar as atividades profissionais e domésticas, dadas as curtas jornadas de trabalho e as férias escolares. A escolha da carreira deveria estar adequada à natureza feminina, como atividades que requisitassem dedicação, paciência, minúcia e sentimento. Nesse cenário, o magistério primário “se consolidou não apenas numericamente como profissão feminina, mas como única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 30” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p.8).

A questão salarial remonta tempos em que o primeiro-ministro português João Franco orientava os professores das cidades para que complementassem seus salários exercendo outras atividades, enquanto que os do campo deveriam plantar batatas. Com um salário que poderia ser considerado uma espécie de “gratificação”, os professores buscavam fora de sua área profissional estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, entre outros) não alcançados no interior do ensino (NÓVOA, 1999).

A evolução da sociedade alargou as funções inerentes à escola, tornando mais etéreas e invisíveis as aspirações educativas pelas quais o professor é tido como responsável direto. Segundo Sacristán (1999), a profissão docente ganhou formas à medida que se desenvolvia a organização burocrática dos sistemas escolares, transformando-a em “semiprofissão”, pois se mantém à mercê de coordenadas político-administrativas reguladoras do sistema. O autor ainda aponta a caracterização técnica dos currículos, sua elaboração prévia por especialistas e maior regulamentação da atividade pedagógica como fatores que constituem a “desprofissionalização” do docente, aliada a intensificação e sobrecarga de atividades relacionadas direta ou indiretamente ao ensino. Para o autor, toda política educativa atua simultaneamente como sugestão e imposição de práticas, com valor condicionante inversamente proporcional à autonomia do professor.

Todo o desenvolvimento curricular, formado e elaborado fora das salas de aula e das escolas regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas pré-esboçadas fora do teatro imediato da ação escolar. Ao nível da realidade das salas de aula, as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didáticos têm mais influência do que os próprios professores. (SACRISTÁN, 1999, p.74).

Nesse contexto, a imagem do professor se transforma para os *outros* e, principalmente, para si mesmo. Os obstáculos que se multiplicam frente à atividade docente inauguram uma era marcada pelo que Esteve (1999) convencionou chamar de “mal-estar docente”. Reflexão esta que será apresentada no tópico seguinte.

2.7 Mal-estar docente

Neste tópico, objetivamos demonstrar como certos fatores sociais e históricos influenciaram e influenciam o processo educativo, afetando os profissionais que a ele se dedicam. Tal percurso não se justifica como meio de elencar o SPFE como principal causa dos *males* na educação, mas de inseri-lo como um dos responsáveis pela reprodução de princípios fracassados.

Um grupo de atores vestidos com trajes de determinada época é surpreendido pela mudança brusca de cenário, que introduz uma encenação pós-moderna, colorida e fluorescente. A reação dos atores oscilaria entre surpresa, tensão e desconcerto, culminando com agressividade e desejo de abreviar o trabalho, a fim de buscarem os responsáveis por tal

situação vexatória. Com essa pequena narrativa, Esteve (1999) transfere o papel do ator para a figura do professor, protagonista em um contexto marcado por mudanças sociais significativas. Para o autor, a expressão mal-estar surge como um conceito da literatura pedagógica frente ao desajustamento entre o conjunto de reações dos professores como grupo profissional e as mudanças a que se viram inseridos³³, obrigando-os “a fazer mal seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVE, 1999, p.8).

Para Sacristán (1999), as mudanças educativas não devem ser repentinas, tampouco lineares, sua modificação envolve uma correção de trajetória. Assim como dito anteriormente, olhar para o passado é uma forma de se apropriar dessa trajetória para, em seguida, refletir novos percursos. Para isso, serão explorados nesta seção os principais fatores de mudança no sistema escolar elencados por Esteve (1999) que, mesmo ao tratar de tempos de outrora, mantém sua atualidade e correspondência com o cenário educativo brasileiro.

Inicialmente, o autor estabelece a distinção entre fatores de primeira e segunda ordem. Enquanto os primeiros incidiriam diretamente sobre a ação do professor na sala de aula; os de segunda fazem referência às condições ambientais em que se exerce a docência e que afetam a motivação do professor. O primeiro fator elencado diz respeito ao aumento das exigências em relação ao professor, determinando que este cumpra um número cada vez maior de tarefas, assumindo novas responsabilidades. Em contrapartida, não houve mudanças significativas na formação dos professores, na verdade, as universidades privilegiavam mais a formação de investigadores especializados do que professores. Em suas observações acerca dos tabus inerentes ao magistério, Adorno (2006) constata que os universitários mais talentosos apresentavam forte repulsa frente à possibilidade de se tornarem professores, esta que seria uma condição de imposição apenas àqueles que não possuíssem outras alternativas.

Segundo Esteve (1999), o professor novato, ao se deparar com a discrepância entre a prática real do ensino e os esquemas ideais em que obteve sua formação, sente-se desarmado e desajustado. Para potencializar esse estado, os professores mais experientes concedem aos jovens os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho. Para Cavaco (1999),

³³ A expressão mal-estar docente também faz referência aos efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor no que diz respeito às condições psicológicas e sociais em que exerce a docência (ESTEVE, 1999), abarcando assim as doenças que causam os afastamentos médicos e elevam os índices de absenteísmo, como mencionado anteriormente.

as relações de poder que estruturam a organização dos estabelecimentos de ensino pressupõem-se nas representações que demarcam os professores antigos dos recentes, os de casa e os de passagem, os licenciados e os outros, os efetivos e os provisórios, os da manhã, os da tarde e os da noite, os das disciplinas “nobres” e os das disciplinas que são como que atividades de animação (...). (CAVACO, 1999, p. 173).

A passagem do ensino de elite para um sistema de ensino de massa fez com que um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores fosse a capacidade de enfrentar situações conflituosas. Assim, a instituição escolar se torna responsável pelas responsabilidades anteriormente conferidas à família, fomentando a dicotomia ensino *versus* educação, além de um discurso nostálgico que remonta tempos em que apenas os filhos das classes média e alta frequentavam os bancos escolares.

Se o público escolar passou a constituir um grupo heterogêneo, os moldes de ensino antes aplicados aos filhos da elite permaneceram os mesmos, resultando em fracassos que modificaram o apoio da sociedade ao sistema educativo.

O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até os pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social. (ESTEVE, 1999, p. 104).

O prestígio social e cultural de que gozavam os professores do ensino primário e secundário é substituído pela crença de pais que viam o professor como alguém incapaz de ter um emprego melhor, considerando que os salários pagos aos profissionais eram sensivelmente inferiores a outras categorias que possuíam idênticos graus académicos.

A diversificação das funções docentes abrange não apenas a ideia do profissional multitarefas, mas daquele que também exerce o papel de amigo e companheiro, mesmo que incompatíveis com o objetivo primeiro da atividade profissional. No entanto, em pesquisa realizada por Kallen e Colton (1980), citada por Esteve (1999), há relação entre o aumento do número de conflitos com a expansão da escolaridade obrigatória, convertendo o professor também em vigilante da permanência dos jovens na escola.

Em meio à prática tradicional, o desenvolvimento de novas fontes de informação alternativas à escola, por um lado, impulsionou a modificação de práticas docentes de professores que atuavam como transmissores de conhecimento; em contrapartida, a comunidade escolar deveria conviver com a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.

Em uma época dominada pela especialização, a fragmentação do trabalho do professor prejudica qualitativamente o ensino, considerando que o mesmo deve desempenhar tarefas administrativas, programar suas aulas, avaliar, manter-se em estado de formação continuada, orientar os alunos, atender aos pais, organizar atividades, assistir a seminários e reuniões de coordenação e, porventura, vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. Em seu cotidiano, o professor vive contradições, mas que não possui espaço para esclarecer ou oportunidade para aprofundá-las; as inquietações vivem encerradas em si, porque há o medo de fragilizar a imagem do sucesso que busca compor (CAVACO, 1999).

A reflexão apresentada aqui, embora em tom pessimista, caracteriza o ensino formal não como uma questão insolúvel ou um simples desatar de nós cegos, mas como um sistema complexo e mutável suscetível a fatores internos e externos à escola. Para Nóvoa (1999), o papel do Estado na área do ensino estaria esgotado, assim como a hegemonia da Igreja entre os séculos XVI e XVIII. O autor defende a legitimação de novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo, ao mesmo tempo em que se impõe o questionamento quanto ao papel do professor na organização e direção do trabalho escolar, além de sua subordinação às autoridades estatais.

Esse breve levantamento de questões que permeiam a profissão docente se faz necessário na medida que continuam ecoando concepções retrógradas acerca deste profissional. A descrença em sua formação acadêmica e, conseqüentemente, em sua capacidade de promover com qualidade o trabalho em sala de aula resultam em programas como o PNLD e o SPFE. A desprofissionalização da função docente justificaria os baixos salários pagos; se em Portugal deveriam plantar batatas para complementarem seu ordenado, no Estado de São Paulo, o então governado Paulo Maluf, em 1981, proferiu frase memorável afirmando que as professoras não ganhavam mal, na verdade eram mal casadas. O mal-estar docente não surge com a proposta SPFE, mas este contribui para sua perpetuação.

Capítulo 3. O Currículo de Língua Portuguesa proposto pelo SPFE

Nessa seção faremos a exposição dos principais conceitos teóricos que embasam o Currículo de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, além da descrição de atividades propostas nos *Cadernos* que nortearam a elaboração da sequência didática aplicada durante a pesquisa. Com esse capítulo objetivamos fornecer elementos que permitam ao leitor a compreensão das lacunas existentes entre a concepção teórica existente no Currículo e sua realização prática no material do SPFE.

3.1 Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias³⁴

Na seção de apresentação do material há uma retomada do trajeto percorrido até que o currículo fosse concebido em sua versão final; este, idealizado com o objetivo de apoiar o trabalho nas escolas e contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. As iniciativas que fomentaram o desenvolvimento curricular envolveram amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico, além de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas (FINI, 2012). Tal informação, mencionada anteriormente (segundo capítulo), apenas reitera uma grande lacuna nos documentos oficiais e espaços de comunicação entre a SEE e o corpo docente.

Durante a pesquisa foram consultados professores coordenadores, professores coordenadores de núcleo pedagógico, além de contatos com a própria SEE, mas nenhuma informação adicional sobre o material foi conseguida. O que reforça a tese levantada por outros autores (CATANZARO, 2012; BARROS, 2014) de que muitos professores só tomaram conhecimento da nova proposta após retornarem de suas férias. Mesmo sem sabermos quais foram as metodologias, os modelos de escola revisitados e as principais correntes teóricas que influenciaram os autores do Currículo³⁵, há neste forte apelo ao entrecruzamento da ação escolar como prática social.

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os

³⁴ Para observarmos possíveis modificações no Currículo de Língua Portuguesa até a última versão, publicada em 2012, utilizamos o site *Diffnow* para compararmos linha a linha as versões de 2010 a 2012. Não foram encontradas mudanças substanciais, apenas àquelas que dizem respeito ao uso de traço na translineação de palavras.

³⁵ Não há informações explícitas no corpo do texto curricular sobre essas questões, no entanto, nas referências bibliográficas encontramos os principais nomes que embasaram a concepção deste.

jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (FINI, 2012, p.9).

Mesmo não citado, notamos uma forte tendência às ideias de Bronckart (2012) acerca do interacionismo sociodiscursivo, o qual considera as condutas humanas como ações significantes fruto da socialização. Inspirado na noção geral de atividade de Léontiev, o autor estabelece que a espécie humana é caracterizada pela diversidade e complexidade de suas formas de organização e de atividade, culminando com a linguagem, evolução de um modo particular de comunicação em dimensão social. Para Bakhtin (2011, p.261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, sendo que a vida passa a integrar a língua por meio de enunciados concretos, ou seja, não há como dissociar a sua realização do meio em que se manifestam. A compreensão dos enunciados – ou neste caso específico, a aprendizagem – requer uma atitude responsiva do sujeito seja por meio de participação, objeção, execução ou qualquer outras que revelem o papel ativo do indivíduo no processo de comunicação. O sufocamento do plano concreto e real da linguagem se daria, por exemplo, no estudo isolado da linguística,

uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido. (BAKHTIN, 2011, p. 273, grifo do autor).

A infinidade de gêneros destacada por Bakhtin (2011) acentua-se com a construção do indivíduo, no século XXI, retratada no Currículo como um desafio frente às tecnologias de comunicação que ampliam as possibilidades da atividade humana, ressaltando a qualidade da educação que deve ser oferecida nas escolas. Ao receber cada vez mais as camadas pobres da sociedade, a escola deve proporcionar uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo, para que

a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão. (FINI, 2012, p.11).

A escola torna-se local privilegiado “para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania” (FINI, 2012, p. 11), em um mundo que expõe precocemente os jovens às práticas da vida adulta. Segundo o documento, a experiência escolar se configura como uma oportunidade para o indivíduo aprender a ser livre e respeitar as regras de convivência. Para isso,

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. **Não há liberdade sem possibilidade de escolhas.** Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global. (FINI, 2012, p. 11, grifo nosso).

A ideia de autonomia é reiterada no que tange à capacidade de gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender), além da transposição dessa em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver). A construção da identidade, agir com autonomia e incorporar a diversidade são as bases elencadas no currículo para a inserção cidadã do sujeito nas dimensões sociais e produtivas.

A expressão *educação de qualidade* torna-se mote do Currículo³⁶ que tem como princípios centrais: a) a escola que aprende; b) o currículo como espaço de cultura; c) as competências como eixo de aprendizagem; d) a prioridade da competência de leitura e de escrita; e) a articulação das competências para aprender e; f) a contextualização no mundo do trabalho.

Sobre o primeiro princípio, o texto oficial define que “os gestores, como agentes formadores, devem pôr em prática com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (FINI, 2012, p.12), mais adiante, com relação ao segundo princípio, o professor não deve se limitar a suprir o aluno de saberes, mas ser seu parceiro nos fazeres culturais, promovendo “o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística” (FINI, 2012, p.12). Se no primeiro trecho, nota-se, ainda que implicitamente, a configuração do professor como profissional submisso, há diluído em todo o Currículo forte apelo ao sentido cultural da aprendizagem, ou seja, a conexão entre o currículo e a vida.

³⁶ Segundo o texto do material consultado, “Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino (...) Nesse sentido, **todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar**” (FINI, 2012, p. 13, grifo do autor).

Sobre o terceiro princípio em que se desenvolve o Currículo, as competências são tidas como modos de ser, de raciocinar e de interagir em determinados contextos. “Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela” (FINI, 2012, p.14). Tal afirmação preconiza questões importantes que repercutem nas escolas; primeiro, a de que um quadro com especificações alfanuméricas que definem as habilidades e competências é o objetivo final da aprendizagem; segundo, de que os profissionais pertencentes à instituição escolar estão desenvolvendo devidamente sua função de acordo com a aferição dos resultados por avaliações externas³⁷.

A concepção do Currículo referenciado por competências faz com que o planejamento do professor indique o que o aluno vai aprender, distanciando-se da conduta pré-LDB focada no ensino; “não é por acaso que sua filosofia não é mais a da **liberdade de ensino, mas a do direito de aprender**” (FINI, 2012, p. 15, grifo nosso). Considerações pouco elucidativas ao educador, mas que interferem substancialmente no cotidiano burocrático dos profissionais envolvidos com a escola. Aparentemente, a concepção do currículo envolve uma série de questões problemáticas e paradoxais, como no excerto a seguir:

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. Com a universalização do Ensino Fundamental, a educação incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro; nesse contexto, para ser democrática, **a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados.** (FINI, 2012, p.15, grifo nosso)

Dessa forma, o Currículo apresenta aquilo que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, mas cabe a escola ser tão diversa quanto o público que recebe, garantindo igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Mais adiante, aborda-se a transição que envolve o Currículo como um momento delicado, em que o “velho e o novo se mesclam nas práticas cotidianas”, sendo assim,

É comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível, segundo essa lógica, que, no fim do ano letivo, cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. (FINI, 2012, p.15-6).

³⁷ Além do SARESP, os alunos da rede pública realizam bimestralmente as chamadas *Avaliação da Aprendizagem em Processo*, esta que conta, geralmente, com 11 ou 12 questões de múltipla escolha. No ano de 2016, não havia mais a solicitação da produção textual ao final da prova. Os resultados das provas deveriam ser digitados pelos professores na plataforma da *Secretaria Digital Escolar* (de acesso restrito), detalhando por questão as alternativas marcadas pelos alunos. Os gráficos gerados mostravam quais habilidades e competências estavam em defasagem, pois o desenvolvimento das questões pela SEE se pautam nestas.

Se o público é heterogêneo como esperar que os resultados sejam unitários? Se as escolas funcionam sob a égide de um mesmo currículo, como ofertar a diversidade de tratamento? Como conceber na prática a afirmação de que *é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum*? Qual a diferença real entre ensino e aprendizagem, se nessa transição o que se verifica é que o fracasso antes atribuído ao aluno, passa a ser responsabilidade do professor? Qual a diferença entre as metas de ensino planejadas pelo professor e as competências a serem avaliadas objetivamente/numericamente ao longo da vida escolar dos alunos?

3.2 Prioridade para a competência de leitura e escrita

Este tópico do Currículo enaltece as linguagens como constitutivas do ser humano, que é concebido a partir do trabalho e das mediações simbólicas “que regem suas relações com a vida, com o mundo e com ele próprio” (FINI, 2012, p. 16). A língua materna é tratada como representante da linguagem verbal, oral e escrita que viabiliza a compreensão e produção de discursos nas mais variadas esferas sociais. No entanto, o documento nos alerta de que o domínio do código não é suficiente para garantir a comunicação, por isso

O desenvolvimento da competência linguística do aluno, nessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes. (FINI, 2012, p.17).

Ecoa neste trecho o que Bakhtin definiu como gêneros primários (simples) e secundários (complexos), sendo que os últimos “surtem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (2011, p.263). O autor ainda afirma que o indivíduo deve ser apresentado ao maior número possível de gêneros do discurso para que se torne capaz de interagir nas mais diversas situações comunicativas. No Currículo, isso acontecerá por meio “de um exercício prático em situações de simulação escolar” (FINI, 2012, p.17), que reconheçam os gêneros como expressões históricas e culturais sujeitas às transformações tecnológicas, afastando a ideia de que existam modelos cristalizados de gêneros.

Em diversos momentos do documento há a preocupação com o desenvolvimento da autonomia do sujeito e o exercício pleno da cidadania, sendo a leitura e a escrita apontadas como responsáveis diretas para que isso ocorra. Por isso, a leitura e a produção de textos se configuram como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares.

As experiências profícuas de leitura pressupõem o contato do aluno com a diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. Além do domínio da textualidade propriamente dita, o aluno vai construindo, ao longo do ensino-aprendizagem, um repertório cultural específico relacionado às diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita para o registro de ideias, de experiências, de conceitos, de sínteses etc. (FINI, 2012, p.18).

Nesse processo, o **texto** se apresenta como foco principal do processo de ensino-aprendizagem, definido como “qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva (FINI, 2012, p. 18) que envolva, obrigatoriamente, quem o produz e quem o interpreta. Distante do conceito de texto voltado às “tarefas” escolares, o documento ressalta a função social deste, necessariamente, produzido para “atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico” (FINI, 2012, p.18).

Para que o aluno compreenda o texto em sua amplitude, o Currículo prevê que o debate e o diálogo, perguntas que desmontam frases prontas e a pesquisa sejam iniciativas que retirem o aluno do papel de espectador ou de reproduzidor de saberes para divulgar suas próprias ideias com objetividade e fluência perante outras ideias, ou seja, para que se aproprie do seu discurso e do discurso do outro. Nessa passagem, vemos reverberar outro conceito cunhado pelo filósofo russo, o da polifonia. Segundo o qual, em um mesmo discurso ocorrem diferentes vozes que se expressam, fazendo da polifonia uma parte essencial de toda enunciação (BAKHTIN, 2011).

Contrariando as crenças tradicionais em meio escolar, a responsabilidade pela aprendizagem e avaliação da competência de leitura e escrita, segundo o documento, cabe a todos os professores, em todas as séries/anos e de todas as disciplinas, sendo a equipe gestora responsável por criar meios para que os docentes também desenvolvam essa competência. Tal postura revela outro fundamento importante presente no Currículo: “educar para a vida”. Segundo explicitado, o conhecimento não se distribui em conteúdos isolados, mas em

competências que contribuem para uma educação qualitativa, e não quantitativa. Talvez por isso, a escrita e a leitura perpassem oficialmente por todas as disciplinas escolares.

Segundo informação constante no documento, as competências presentes no Currículo foram formuladas a partir do referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sintetizado a seguir: a) dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; b) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; c) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; d) relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e; e) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Em suma, o desafio da escola, diga-se do professor, é possibilitar que o aluno desenvolva o raciocínio hipotético-dedutivo na compreensão e resolução de situações-problema, fazendo com que a leitura e a escrita lhe deem condições de argumentar, agir e planejar ações que envolvam desde o campo mais particular às ações globais.

3.3 A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias³⁸

O conceito de **linguagem** presente no documento tem como base o que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), sendo esta a “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (FINI, 2012, p.27). Na medida que a escola oferta e torna o aluno competente nas diferentes linguagens (musical, corporal, imagética, linguística), há o aumento do seu poder

³⁸ O currículo tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos PCN do Ensino Médio, mas também pertinentes para o segmento da 5ªsérie/6ºano em diante. Como o objetivo deste trabalho foca o ensino da narrativa, na disciplina de LP, para o 6º ano, não nos deteremos em questões mais abrangentes tratadas no Currículo, principalmente, que tangem sobre o ensino de outras disciplinas e séries. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é formada pelas disciplinas de Língua Portuguesa (LP), Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte.

como cidadão, o que lhe confere acesso às informações e compreensão dessas no contexto em que ocorrem.

O ser humano é um ser de linguagens, as quais são tanto meios de produção da cultura humana quanto sua parte fundante. Por cultura entendemos a urdidura de muitos fios que se interligam constantemente e que respondem às diferentes formas com que nos relacionamos com as coisas do mundo, com os outros seres humanos e com os objetos e as práticas materiais da vida. Cultura é, assim, uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo. (FINI, 2012, p. 27-8).

O ensino das diversas linguagens é dividido em três eixos principais: poético (de produção); estético (recepção) e crítico (acadêmico e histórico). Dessa forma, o ensino de Literatura, por exemplo, não pode se reduzir à exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características. Novamente, há forte apelo para que no ensino das disciplinas exista a contextualização do conhecimento, significando-o em um encadeamento de informações, conceitos e atividades. A contextualização poderá acontecer de maneira sincrônica, diacrônica e interativa, esta última permite relacionar o objeto cultural com o universo do aluno. A relação entre teoria e prática é apontada como principal fator dos problemas de qualidade do ensino que decorrem “da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato” (FINI, 2012, p.23).

A linguagem como elemento interdisciplinar é retratada como o pilar para a construção do conhecimento humano, das artes, da ciência, da filosofia e religião. Não apenas o mundo, a realidade física e social podem ser representados, mas também “a formação da consciência individual, a regulação dos pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorrem na e pela linguagem” (FINI, 2012, p.29). A contextualização apregoada sobre o ensino dos saberes acumulados pelo homem remete o educador a refletir sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade, processo que, em tese, também deveria estar presente no material distribuído pelo SPFE e que será analisado adiante.

Dado o teor de nossa pesquisa, abordaremos a seguir apenas o material de Língua Portuguesa. Nossa proposta é sintetizar e apresentar os principais conceitos sobre o ensino de língua materna, além de traçar caminho informativo àqueles que desconhecem o Currículo do Estado de São Paulo.

3.4 Currículo de Língua Portuguesa

3.4.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico

“Até meados do século XVIII, o ensino de Língua Portuguesa, tanto no Brasil como em Portugal, limitava-se à alfabetização” (FINI, 2012, p.30). A gramática latina, a retórica e a poética atingiam os poucos que davam continuidade a sua escolarização. Apenas em 1759, o ensino da língua se tornou obrigatório, sendo compreendido como o ensino da gramática do Português, assim como acontecia com a tradição de ensino do latim:

Gramática, Retórica e Poética eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da Língua Portuguesa até o fim do Império. A disciplina Gramática, ainda no século XIX, passou a ser chamada Português, e foi criado o cargo correspondente de professor de Português. Mudar o nome, no entanto, não significou mudar o objetivo: a disciplina Português manteve, até a metade do século XX, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética. (FINI, 2012, p.30).

Nos anos 1950 e 1960, o processo de democratização do ensino fez com que os filhos dos trabalhadores chegassem às escolas, no entanto, o ensino da língua permaneceu como sinônimo de um sistema centrado na gramática. A língua, como elemento vivo na sociedade, passou a ser compreendida a partir de estudos de Linguística nos anos 1970, enfraquecendo sua visão fragmentada e mecanicista. A valorização das experiências de vida de seus interlocutores, levando em conta seus conhecimentos prévios e legitimando seu saber, constitui a base sobre a qual se desenvolvem as propostas curriculares estaduais e nacionais. Atualmente, não há como conceber o ensino da língua como

mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes. (FINI, 2012, p.31).

Ao desafio contemporâneo de ensinar a língua materna em um contexto social e histórico suscetível às mudanças, principalmente tecnológicas, que afetam o modo de *ser* humano, o documento traz a seguinte indagação: *Mas como funciona isso na prática?* Questionamento este abordado no tópico a seguir.

3.4.2 Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa

O ponto fulcral do ensino da língua é fazer com que o aluno aprenda a lidar com os textos nas diversas situações de interação social, tanto de produção como de recepção. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento, fazendo do texto o

centro das aulas de língua materna. O conceito deste é difundido a partir de seu sentido semiótico, envolvendo não apenas a linguagem verbal:

Desse modo, uma foto, uma cena de telenovela, uma canção, entre muitas outras possibilidades, são textos. A principal propriedade de um texto é que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem o produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito a que se destina. (FINI, 2012, p.32).

A disciplina, então, pode centrar-se tanto no conjunto de regras que levam à produção de frases e enunciados, como nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano sob regras específicas para a comunicação. Ao considerar o aspecto social da língua, como um organismo “vivo e pulsante”, as regras referidas não dizem respeito, necessariamente, às gramaticais. Fato que se esclarece ao observarmos os três exemplos de texto apresentados no Currículo (FINI, 2012, p. 31).

Texto 1

Maria,
eu vô chega tardi in casa ogi prunque o patrãum avisô que vo percisá fase hora eistra.

Texto 2

Maria,
Provavelmente chegarei tarde à casa hoje porque fui informado de que precisarei fazer hora extra.

Texto 3

Patrão,
podré no Maria extra informado à precisarei today porque fui pelo boss chez moi de que temprano fazer hora chegar.

Os exemplos ilustram a preocupação implícita no Currículo de se ofertar ferramentas ao sujeito que favoreçam à comunicação – inexistente no terceiro texto -, e não simplesmente o conhecimento da norma-padrão. Mais uma vez recorrendo aos preceitos bakhtinianos, destaca-se a habilidade do sujeito interagir linguisticamente por meio de textos em situações de produção e recepção nos diversos círculos sociais, buscando o desenvolvimento da competência discursiva e de letramento.

O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como

esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado. (FINI, 2012, p. 33).

A proposta de estudo da língua no Currículo se apresenta como uma atividade social, cujo eixo é a enunciação, envolvendo a compreensão do tempo, espaço e indivíduo. Há um exemplo no documento que demonstra claramente como isso deve ocorrer na prática: ao falar de *curriculum vitae* na escola, o professor não pode separá-lo do campo de atividade *trabalho*, expectativas do empregador e empregado, além de outros gêneros de discurso associados àquele, como entrevista, anúncio de jornal etc.; assim como das questões como desemprego, primeiro emprego e competitividade no mundo do trabalho (FINI, 2012).

Para não tornarmos demasiadamente exaustiva esta explanação, além de redundante, apresentaremos os principais conceitos referenciados no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na tabela .

Texto	Totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta.
Gênero	Evento linguístico social que organiza os textos a partir de características sociossemióticas: conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição estrutural.
Tipo	Composição linguística que organiza – pela sua predominância em um texto – os diferentes gêneros textuais.
Enunciação³⁹	Ato ou acontecimento pelo qual um indivíduo empírico, por meio de trabalho físico e mental, produz um enunciado que será recebido, em processo interativo e social, por outro indivíduo. Esse acontecimento instaura um “eu” que, dentro do enunciado, assume a responsabilidade do ato de linguagem e um “você” constituído pelo “eu” (enunciador) do texto.
Discurso	Produto de uma enunciação composto de todos os elementos que concorrem ao processo de significação, superando a somatória das partes. O discurso esquematiza as experiências a fim de torná-las significantes e compartilháveis.

Tabela 3. Principais conceitos de Língua Portuguesa abordados no Currículo.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

³⁹ Em sua obra, Bakhtin não faz nenhuma distinção entre os termos enunciado e enunciação, postura também seguida no Currículo que utiliza os termos como sinônimos.

Para Bakhtin (2011), o emprego da língua se dá efetivamente em forma de **enunciados** (orais e escritos) que refletem três aspectos elementares determinados pelo campo da comunicação: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O enunciado, como unidade da comunicação discursiva, constitui-se a partir da existência de certas peculiaridades, sendo a primeira, a existência de uma atitude responsiva. No Currículo, a ação dialógica se materializa na alternância das vozes entre um *eu* e um *você* que se revezam durante o ato de linguagem. A segunda peculiaridade do enunciado é a sua “conclusibilidade”, que diferentemente da unidade da língua, a oração, apresenta “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 280).

A terceira peculiaridade dos enunciados envolve conceito essencial à proposta curricular em questão: a noção de **gênero**. As “formas típicas” de enunciados, chamadas de gêneros do discurso, são o resultado da apreensão da fala, pois segundo o autor russo “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2011, p.283). Ainda que o isolamento da língua em orações ou palavras possa ser compreensível, não é possível empreender uma atitude de compreensão responsiva, já que não há informações antecessoras ou posteriores que contextualizem e componham um todo enunciativo.

A ênfase do trabalho escolar com os gêneros enfatiza o percurso já anunciado por Bakhtin (2011), segundo o qual até mesmo o conhecimento da composição vocabular e estrutura gramatical não advém de dicionários e gramáticas, mas de situações enunciativas concretas que o sujeito ouve e reproduz na comunicação discursiva viva:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira

vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Assim como dito pelo autor, e reiterado no Currículo, os gêneros devem ser abordados como resultado da produção interativa em atividades sociais. Mesmo que as definições apresentadas no documento apresentem forte influência dos conceitos postulados por Bakhtin, em apenas um momento há referência ao termo *gêneros do discurso*, sendo que repetidas vezes se lê *gêneros de texto* ou *gêneros textuais*. Irrelevante ou de menor importância, o fato é que tal nomenclatura também foi adotada por Bronckart (2012)⁴⁰, segundo o qual a terminologia de Bakhtin é definida como flutuante, resultado da evolução de sua obra, mas também a problemas de tradução, já que em alguns momentos o termo *gêneros do texto* é apresentado.

Sem a pretensão de esgotar essa problemática, adotaremos a nomenclatura **gênero de texto**, de Bronckart (2012), por uma questão simples: é sobre esse conceito que se desenvolve a proposta curricular de São Paulo, e também por isso, não esgotaremos os outros conceitos apresentados na tabela 3. Sendo assim,

Sustentamos, além disso, que, na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores. (BRONCKART, 2012, p. 137, grifo do autor).

Em nota, o autor justifica a não adesão ao termo cunhado por Bakhtin, por considerar que tal concepção parece implicar uma relação de dependência quase mecânica entre as formas de atividades e gêneros de discurso. No entanto, ambos consideram a historicidade do ser humano, do desenvolvimento e apreensão da linguagem como uma das condições essenciais ao processo de hominização.

3.5 Organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II)

O ensino de Língua Portuguesa preconiza que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo

⁴⁰ Importante salientar que o autor em questão teve sua obra influenciado por estudos anteriores de autores, como: Bakhtin, Foucault, Habermas, Piaget, Ricouer, Bourdieu e outros.

sobre elas mediante o estudo da língua. Para isso, o Currículo, em consonância com os PCNs, parte do texto, inserido em uma situação de comunicação como base para o estudo de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e competências. A concepção de estudo do texto, ocorre sob dois aspectos principais: a) o texto em seu sentido semiótico, podendo abranger a combinação de diferentes linguagens (foto, telenovela, canção) e; b) o texto inserido em uma situação de comunicação, podendo, dessa forma, ser entendido como enunciado.

Destacamos a preocupação existente em vários momentos do Currículo de fazer do estudo da língua ou, mais especificamente, do texto, algo significativo para o sujeito aprendente. Ao tratar do texto, o

Resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais em um momento histórico determinado. (FINI, 2012, p. 36).

Para que a diversidade de situações comunicativas em que os textos são produzidos possa ser abordada ao longo do Ensino Fundamental II, há a seguinte organização: a) 1º bimestre: tipologias e gêneros textuais; b) 2º bimestre: tipologias e gêneros textuais; c) 3º bimestre: texto, discurso e história; d) 4º bimestre: texto, discurso e história. Os eixos de organização dos conteúdos e seus objetivos centrais são apresentados na tabela 4.

Tipologias textuais	O objetivo central, do ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante, esta que contribui para o sentido que poderá ser dado a esses textos, em diversos contextos.
Gêneros textuais	Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre. O objetivo principal dessa separação é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos.
Texto e discurso	Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. Optou-se por quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político.
Texto e história	Nesse momento, os educandos serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas.

Tabela 4. Eixos de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.
Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Sobre o estudo dos aspectos gramaticais, o texto curricular apresenta a existência de momentos em que ocorrerá a sistematização, principalmente, de temas mais problemáticos entre os falantes, em função das diferenças entre norma-padrão e outras normas. No entanto, tal abordagem “seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos” (FINI, 2012, p.37), ainda que inseridos na perspectiva das variedades linguísticas e textuais. Com relação à leitura literária,

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. (FINI, 2012, p. 37).

Para que o professor não se veja em um trabalho solitário, o Currículo traz subsídios para sua implantação: o *Caderno do Professor*, o *Caderno do Aluno* e os vídeos de especialistas, estes organizados a partir dos principais eixos da disciplina, mostrando de que forma eles aparecem no *Caderno do Professor*. Para finalizar a seção de Língua Portuguesa, há um alerta ao professor que repete o discurso corrente na escola sobre a necessidade de se trabalhar os gêneros:

No entanto, vale o alerta: sem conhecer bem o tema, trabalhar com gêneros pode trazer mais problemas do que soluções. Promover uma aula baseada no conceito de gênero textual permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige considerar a língua portuguesa como uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo. Isso nos desafia a levar essa língua para a sala de aula o mais próximo possível de como ela é surpreendida em seu uso cotidiano, por vezes deslocando-a do ideal de correção apresentado em guias gramaticais. (FINI, 2012, p.42).

Aos notórios desafios postos ao professor, neste caso, limitados ao ensino da língua, o Currículo se configura como um alento, um caminho certo a ser trilhado, já que nele as “habilidades estão associadas aos conteúdos que promovem a melhor compreensão do gênero textual tomado como realidade dinâmica, acontecimento que permite a construção psicossocial dos interlocutores” (FINI, 2012, p. 44). No mesmo trecho, há uma mensagem final para os céticos ou desmotivados: “Pode ser desafiador, mas vale a pena!”

Como o grupo de alunos investigado pertence ao sexto ano do Ensino Fundamental, apresentaremos o quadro de conteúdos e habilidades em Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos (1º bimestre)	
Conteúdos gerais Traços característicos de textos narrativos • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço • Estudos de gêneros textuais • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação • Estudos linguísticos • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo, advérbio • Sinônimos e antônimos • Uso dos “porquês” • Variedades linguísticas Conteúdo de leitura, escrita e oralidade Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação • Interpretação de texto literário e não literário • Fruição • Situacionalidade • Coerência • Coesão • A importância do enunciado • Produção de síntese • Produção de ilustração Roda de leitura oral Roda de conversa	
Habilidades Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: • Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet etc. • Selecionar textos para a leitura de acordo com diferentes objetivos ou interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas etc.) • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas • Inferir e reconhecer elementos da narrativa • Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo • Produzir texto com organização narrativa	
Conteúdos (2º bimestre)	
Conteúdos gerais Estudo da narratividade em diferentes gêneros Gênero textual crônica narrativa Gênero textual letra de música Estudos linguísticos • Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal • Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras etc.) • Questões ortográficas Variedades linguísticas Conteúdo de leitura, escrita e oralidade Leitura, produção e escuta de crônica narrativa, letra de música e outros gêneros em diferentes situações de comunicação	

- Formulação de hipóteses
 - Interpretação de textos literário e não literário
 - Etapas de elaboração e revisão da escrita
 - Paragrafação
- Roda de leitura oral
Roda de conversa

Habilidades

Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto escrito
- Reconhecer e compreender a narratividade em imagens
- Transpor textos de linguagem verbal para outras linguagens
- Transpor texto de linguagem não verbal para outras linguagens
- Criar estratégias para a apresentação oral de um projeto
- Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores das narrativas policiais ou de enigma
- Reconhecer características do gênero crônica narrativa
- Produzir quadro-síntese com características do gênero crônica narrativa
- Reconhecer traços característicos do gênero letra de música

Conteúdos (3º bimestre)

Conteúdos gerais

Discurso artístico: diferentes formas de representação
Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos
Construção de projeto artístico
Estudos linguísticos

- Substantivo, adjetivo, artigo, numeral
- Pontuação
- Tempos e modos verbais
- Discursos direto e indireto

Variedades linguísticas

Conteúdo de leitura, escrita e oralidade

Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico

- Interpretação de textos literário e não literário
- Inferência
- Fruição
- Situacionalidade
- Leitura dramática
- Leitura em voz alta
- Coerência
- Coesão
- Informatividade
- Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa
- Etapas de elaboração e revisão da escrita
- Paragrafação

Habilidades

Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
- Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para a elaboração de textos narrativos
- Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo
- Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens

• Identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos • Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projetos
Conteúdos (4º bimestre)
Conteúdos gerais Discurso artístico: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos Construção de projeto artístico Estudos linguísticos • Questões ortográficas • Acentuação • Pronomes • Tempos e modos verbais • Discursos direto e indireto • Figuras de linguagem • Pontuação • Adjetivos e locuções adjetivas • Advérbio e locuções adverbiais Variedades linguísticas Conteúdo de leitura, escrita e oralidade Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação
Habilidades Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: • Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas • Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Posicionar-se como agente de ações que contribuem para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade • Refletir sobre os critérios de seleção/leitura de livros, ampliando-os ou modificando-os a partir de discussões coletivas • Identificar problemas a partir da observação da realidade • Reconhecer elementos conotativos Competências de produção de textos (Saresp) COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto COMPETÊNCIA II – Tipologia – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa

Quadro 1. Conteúdos e habilidades de LP para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Após apresentar e analisar alguns pontos do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias devemos refletir acerca do teor das informações e o que elas representam na prática cotidiana escolar. À luz do conceito de currículo desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), pode-se considerar que o texto curricular em questão se aproxima de um “programa escolar” centrado sobre a matéria a ensinar, a partir de um recorte interno de conteúdos. Ainda que o Currículo do estado traga os conteúdos organizados em relação direta com os objetivos de aprendizagem, há um aspecto elementar que não foi levado em consideração: as capacidades do aprendiz. Estas, juntamente com as experiências necessárias a que os sujeitos se apropriem dos conteúdos, são essenciais à constituição de um *currículo*. Para os autores, um dos diversos componentes do currículo diz respeito à progressão, ou seja, “a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima (...)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 37), que existe no Currículo de São Paulo, mas engessada ao tempo da instituição escolar, e não do sujeito.

Se o tempo de ensino e o tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes (SCHNEUWLY, 2004), como garantir a aprendizagem em um cenário tão diversificado e condensado na sala de aula? Ao retomarmos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhado por Vygotsky (1984), em relação ao modelo de ensino imputado nas escolas paulistas, notaremos que o aumento dos índices de rendimento escolar continuará a ser uma utopia, dado que não se levou em conta a peça fundamental à existência da instituição escolar: o aluno. O Currículo se consolida sobre um nível real de desenvolvimento hipotético dos estudantes, nivelados por padrões estabelecidos por quem desconhece a realidade escolar paulista.

3.6 *Caderno do Professor*

A partir de 2014, a distribuição do material do SPFE passou a ser semestral, por isso, a análise a ser feita terá como suporte os volumes I e II dos *Cadernos do Professor*⁴¹ (SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2014b). Como estes podem ser considerados uma versão detalhada do *Caderno do Aluno*, não apresentaremos um tópico específico ao material destinado ao aluno, já que tal percurso resultaria na apresentação de informações redundantes.

⁴¹ O material analisado é referente aos conteúdos destinados aos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental.

Sob a égide das cinco competências básicas mencionadas anteriormente são apresentadas *Situações de Aprendizagem* que se tornam os pilares do trabalho em sala de aula. Especificamente para os alunos de sexto ano, as habilidades gerais a serem abordadas no primeiro semestre abrangem o foco de nossa pesquisa: a narrativa. Dessa forma, o aluno deve ser capaz de:

- a) Reconhecer características do agrupamento tipológico “narrar” nos gêneros textuais “fábula”, “conto”, “narrativa paradidática”, “crônica narrativa” e “letra de música”;
- b) Situar a tipologia narrativa e os gêneros anteriormente citados, reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação;
- c) Interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais da tipologia a que pertencem;
- d) Inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto;
- e) Realizar análise linguística, considerando sua importância na leitura e escrita da tipologia narrativa e nos gêneros em estudo neste volume;
- f) Reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto;
- g) Produzir textos organizados com base na tipologia narrativa (SÃO PAULO, 2014a, p. 5).

Segundo as orientações sobre os conteúdos do volume, estes se desenvolvem sob a perspectiva do letramento, pois apresentam um conjunto de *Situações de Aprendizagem*

que tem como objetivo central contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguisticamente e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo. Para tanto, considera-se que as questões da língua, ligadas ao emprego da norma-padrão e outras variedades, fazem parte de um sistema simbólico que permite ao sujeito compreender que o conhecimento e o domínio da linguagem são atividades discursivas e interlocutivas, favorecendo o desenvolvimento de ideias, pensamentos e relações, em um constante diálogo com seu tempo. (SÃO PAULO, 2014a, p.5).

Para que o desenvolvimento de aprendizagens significativas ocorra, o professor deve compartilhar com o aluno a responsabilidade pelo seu processo de ensino-aprendizagem, afastando do meio escolar a visão do educador como mero transmissor de informações. O acompanhamento avaliativo é descrito como um processo contínuo, abrangendo quatro eixos principais: a) avaliação ao longo do processo; b) produção continuada de atividades escritas e outros exercícios solicitados; c) avaliação pontual, ou seja, voltada diretamente para a prova individual do aluno, e; d) propostas que favoreçam ao aluno sua autoavaliação.

A seguir, apresentaremos as atividades que nortearam o presente trabalho para que o leitor possua elementos que permitam o cotejamento entre a proposta SPFE e a sequência didática aplicada.

3.6.1 Situações de Aprendizagem

A *Situação de Aprendizagem 1: Quem conta a história?* (SÃO PAULO, 2014a, p.9), apresenta os cinco elementos da narrativa, com ênfase na compreensão do foco narrativo e na distinção entre narrador e autor. Esta primeira situação será tratada mais detidamente neste tópico por se constituir como uma síntese representativa da metodologia empregada ao longo do material SPFE, sem desconsiderar outras que também contribuam com este recorte.

A proposta de sondagem inicial deve ser feita com base na leitura de dois textos narrativos: “Escolhemos propositadamente uma fábula (gênero bastante conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que **pode ser** entendida como uma crônica” (SÃO PAULO, 2014a, p. 9, grifo nosso).



Leitura e análise de texto

Texto A

A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? – disse ela à cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o São Paulo faz escola. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física* – livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

Figura 3. Reprodução dos textos utilizados na *Situação de Aprendizagem 1*.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.5)

Como previsto no Currículo, o estudo da crônica está programado para ocorrer no segundo semestre, por isso não há aprofundamento do texto intitulado apenas de “**B**” que,

como enfatizado no trecho anterior, *pode ser* entendido como uma crônica. A fragmentação dos conteúdos e, principalmente, dos exemplos literários é uma característica latente que perpassa todo o material, além de textos produzidos pelos próprios autores envolvidos com a elaboração do SPFE, como pode ser observado nas figuras 4 e 5.

Conto

1. Leia o texto a seguir, procurando identificar o sentimento que o autor quer despertar no leitor. Ele é parte de um conto chamado *O gato preto*.

Quanto à fantástica e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acreditem. Eu seria um louco consumado se o esperasse em um caso como o presente, em que meus próprios sentidos rejeitam as evidências que se lhe apresentam. No entanto, não sou louco – e nem tampouco sonho. Mas amanhã eu morro, e hoje me apraz aliviar a alma. Meu desígnio imediato é apresentar ao mundo de forma simples, sucinta e desprovida de comentários uma série de meros acontecimentos domésticos. Com suas consequências, tais eventos me aterrorizaram – me torturaram – me destruíram. Contudo, esforçar-me-ei por não os explicar.

Para mim, os eventos mencionados pouco representam além do Horror – a muitos parecerão menos terríveis do que barrocos. Chegará o dia, talvez, em que algum intelecto reduzirá minha quimera ao prosaico – um intelecto mais ponderado, mais lógico e bem menos excitável que o meu, incapaz de ver, nas circunstâncias que detalharei estupefato, mais do que uma trivial série de causas e consequências perfeitamente explicáveis.

POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos*. Organização e tradução de Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Hedra, 2008. p. 41.

Figura 4. Texto para leitura e análise.

Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p. 9).



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5
OBSERVANDO NARRATIVAS DE UM
PONTO DE VISTA LINGÜÍSTICO

Estudo da língua

1. O texto a seguir apresenta muita repetição de termos. Reescreva-o com o objetivo de reduzir ao máximo possível essas repetições (para tanto, mude a pontuação, use sinônimos, pronomes, omita termos que possam ser compreendidos pelo contexto etc.).

Certa manhã, Amanda resolveu que brincaria com algumas bonecas que estavam encostadas havia muito tempo. Naquela manhã, ela acordou cedo e pegou as bonecas encostadas. Ela levou as bonecas encostadas para a sala e começou a brincar. Sua mãe disse para ela voltar para o quarto e sair da sala, pois elas teriam visita naquela manhã. Ela pegou então as bonecas encostadas e voltou para o quarto, um pouco desapontada.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 5. Texto criado pelos autores do material SPFE para estudo da língua.

Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.41).

Como abordado no segundo capítulo, esses exemplos demonstram a secundarização do gênero, primeiro pela fragmentação que minimiza a integralidade dos textos tão cara à noção de gênero. Em segundo lugar, os textos produzidos pelos autores facilitam a tarefa didática, ou seja, o exercício pedagógico, mas não possuem densidade histórica. Contexto marcado pela assepsia de conteúdos, tendo em vista que os textos esboçam visão idealizada do cotidiano, contrariando a definição de gênero sugerida no Currículo e ancorada nos PCNs.

Num segundo indício do distanciamento do SPFE em relação à vida das pessoas, os textos produzidos pelos autores estão longe da chancela da história e do público: são produções artificiais, muitas vezes sem gênero determinado. Sua sustentação no projeto se dá apenas por estratégias internas de legitimação: os autores são nominados (os textos são assinados pelos autores dos cadernos ou contam com a expressão “elaborado especialmente para o São Paulo Faz escola”); são textos construídos com regras formais mínimas de diferentes gêneros; e estão imersos em sequências didáticas, servindo como pretexto para variadas atividades, com instruções aos professores, além de questões diversas sobre seu conteúdo, a serem enfrentadas pelo aluno. (ZANCHETTA, 2015, p. 577).

Ao retomarmos o que diz o Currículo acerca do texto literário, vemos ecoar em diversos momentos a perspectiva social em que esse tipo de texto é abordado no material e, conseqüentemente, o professor deve dar continuidade. No campo intitulado “Linguagem e sociedade” (FINI, 2012, p. 38), o objetivo central é a análise da língua e da literatura a partir de sua dimensão social, “como instituições”. Em outro trecho, o texto literário é citado como objeto de análise e interpretação, mas também como **prática social**: “O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e histórias de leitor” (FINI, 2012, p. 37). No entanto, a materialização no SPFE de tais expectativas é demasiadamente redutora do papel humanizador que a literatura exerce sobre a sociedade.

O aluno de sexto ano ainda não é alvo do ensino categórico da literatura - este que ocorre apenas no Ensino Médio -, mas encontra-se conectado aos clássicos em cada situação de aprendizagem da sequência didática traçada pelo SPFE. Novamente, o texto literário é apresentado como um objeto estéril, distante da apreciação estética voltada à formação de leitores. Como pode ser visto na figura 6, Machado de Assis surge a serviço do estudo de marcadores temporais e espaciais no texto literário, configurando o aprofundamento de dois elementos essenciais à narrativa: tempo e espaço.

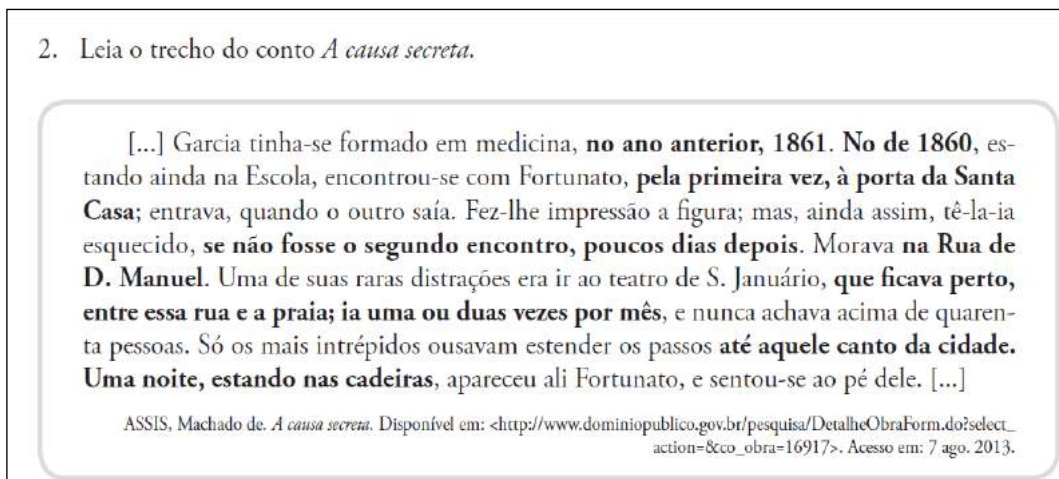


Figura 6. Trecho do conto machadiano “A causa secreta”.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.41).

A simples presença de autores canônicos e excertos literários não oportuniza ao aluno o desenvolvimento de qualquer gosto ou apreço à literatura, na verdade, tal estratégia contribui apenas com a criação de versões estereotipadas que distanciam o potencial leitor. A leitura de contos como *O gato preto* (figura 4) ou *Conto Noturno XX* (SÃO PAULO, 2014c, p. 10), de Ilka Laurito, poderia se constituir como uma experiência deveras enriquecedora se os mesmos não estivessem reduzidos a ínfimos trechos que mais despertam o estranhamento vocabular, do que a apreciação da temática tão estimada por jovens nessa faixa etária.

Ao apresentar uma fábula de La Fontaine ao lado de outro texto, que apenas o professor sabe ser uma crônica, o objetivo primeiro explicitado no material do professor é o de que o aluno reconheça a tipologia narrativa em diversos gêneros textuais, para isso é lançada uma questão definida como proposta de atividade de sondagem, mas que deve ser respondida por escrito pelo aluno em seu *Caderno*: “Com a orientação do professor, discuta em classe: Quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?” (SÃO PAULO, 2014c, p.5). A expectativa é a de que os alunos reconheçam que

As duas histórias são ficcionais, por contar uma sequência de fatos vividos por personagens inventadas. Os alunos também podem comentar outros elementos da narrativa (tempo, espaço e foco narrativo), ou se aprofundar mais nas personagens ou no enredo. (SÃO PAULO, 2014a, p. 10).

Como pensar a existência da tipologia narrativa em diversos gêneros textuais se estes, primeiramente, não podem ser identificados? Na prática com os alunos, o primeiro elemento de semelhança que surge entre os textos é o ato de dançar, compreendido literalmente, já que a linguagem conotada ainda é um desafio para muitos. O sentido figurado poderia ser

abordado na fala final da cigarra: “Você não cantava? Então já sei: agora dance!”. No entanto, a proximidade entre os verbos cantar e *dançar*, além da experiência de Gilberta, que adora dançar, narrada no segundo texto, concretizam o sentido denotado em que o verbo é apresentado; distanciando uma oportunidade inicial de sistematizar a distinção entre linguagem figurada e literal⁴². Discussão esta de suma importância em uma situação de aprendizagem que prevê a aprendizagem dos conceitos de narrador e autor; questão que envolve a compreensão do texto literário como manifestação de uma voz real que se materializa por meio de uma voz ficcional.

Após a proposta de sondagem, o professor deverá discutir com os alunos os aspectos e características estruturais das narrativas, resultando na definição categórica de cinco conceitos principais que devem ser apreendidos pelos alunos, são eles (SÃO PAULO, 2014a, p. 11):

- a) **Personagem** - *ser que age dentro da história;*
- b) **Enredo** - *sequência de ações vividas em uma narrativa;*
- c) **Tempo** - *período construído dentro da história: tempo cronológico/tempo psicológico;*
- d) **Espaço** - *a ambientação de uma narrativa;*
- e) **Foco narrativo** - *dizemos que o foco narrativo está em primeira pessoa quando quem conta é uma personagem que participa da ação, e que está em terceira pessoa quando quem conta é uma voz que não participa da ação.*

Com o objetivo de verificar a apreensão de tais conceitos são propostas também cinco questões que envolvem cada um dos elementos da narrativa presentes no texto *A cigarra e a formiga*: 1) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?; 2) Quais são as personagens?; 3) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?; 4) Em quanto tempo parece que a história se passa? e; 5) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

A abordagem de conceitos complexos, como o de tempo psicológico, ainda que se mostre desafiador ao nível de desenvolvimento cognitivo em que muitos alunos se encontram no sexto ano do Ensino Fundamental, nota-se uma dissonância entre as expectativas responsivas dos alunos e o percurso que é traçado para se chegar a um resultado ideal/idealizado no Currículo. Não só a fragmentação textual, mas as propostas de compreensão destes excertos, configuram-se como prática recorrente que privilegia a

⁴² Fala-se da dificuldade do professor introduzir a temática, pois intuitivamente o aluno é levado a compreender o ato de dançar em seu sentido literal justamente pela aproximação dos dois textos. No entanto, isso não impede que o professor aborde a questão.

superfície textual, as informações aparentes, e que se torna uma característica marcante ao longo dos anos escolares. De maneira genérica, o aluno se torna um cético, revelando sua dependência de informações explícitas, ou seja, a *resposta correta* é aquela que está relacionada diretamente às informações contidas no texto; fato que se verifica na dificuldade ao abordar o texto poético, por exemplo.

O texto literário se distancia da fruição estética em um processo mecanizado que se constitui no cumprimento de tarefas voltadas a conceitos estanques, pouco relacionados a atividades significativas para o aluno ou conectadas à realidade social. Tal aspecto também se verifica na proposta de produção textual que visa introduzir a discussão acerca dos conceitos de autor e narrador, reproduzida a seguir (SÃO PAULO, 2014c, p. 7):

Produção escrita

Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: “um dia inesquecível”. Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes.

Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma geral, as informações que serão solicitadas a seguir. Elas servirão de base para sua produção final.

1. *Esquema de produção textual:*
 - a) *Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.*
 - b) *Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas?*
 - c) *Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?*
 - d) *Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.*
2. *Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história no caderno.*
3. *Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.*
4. *Leia as definições a seguir:*
 - **autor:** *pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.);*
 - **narrador:** *figura inventada que narra uma história*

Agora, responda: Quem é o autor de sua história? E o narrador?

O texto a ser escrito pelo aluno se resume à **Produção Escrita**, atividade sem qualquer delineamento que conduza a formatação da escrita em um gênero textual. Assim como no

Texto B, de Gilberta (figura 3), a ideia de gênero é novamente abandonada em função de uma tarefa cujo objetivo se reduz à compreensão da diferença entre narrador e autor. Ao professor, cabe solicitar ao aluno que escreva um texto curto e “Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo e máximo de linhas (aproximado), concentração em poucos fatos, personagens, espaços etc.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 12). Se considerarmos as atividades da *Situação de Aprendizagem 1*, apresentadas até aqui, notaremos uma dispersão entre a abordagem dos conteúdos que poderia até mesmo descaracterizar a noção de sequência didática preconizada no Currículo, apontamentos estes que retomaremos mais adiante.

Segundo as orientações no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014a, p. 13), o ponto fulcral da atividade é que os alunos reconheçam a escrita como uma forma de representação de acontecimentos, e não sua existência em si, ainda que contenham elementos reais. Ao produzir um texto, cujo tema é um dia inesquecível, sabemos que o foco narrativo dificilmente será outro que não em primeira pessoa, assim como a temática conduzirá a narrativas de histórias verídicas. Quando o aluno é questionado sobre quem é o autor e o narrador de sua história, a proximidade entre as vozes permanecerá, pois a atividade proposta pouco contribui para colocar em xeque essas duas instâncias: para muitos alunos, aquele quem faz/escreve a história continuará sendo a voz que a conta.

Outra questão que surge na execução desta atividade é a dificuldade que os alunos possuem para produzir um esquema/esqueleto do que irão escrever, o que envolve a segmentação do fato ocorrido em eventos principais a serem narrados. Além do intervalo de tempo, das personagens que a história apresenta e o espaço em que ela ocorre, quais são os fatos que merecem ser destacados previamente como disparadores do texto a ser produzido? Será que o ato de acordar e escovar os dentes é essencial a esse dia inesquecível? A seleção de eventos principais é problemática frente ao texto a ser produzido, como àqueles já em circulação – o resumo ou a síntese de filmes e livros, por exemplo, é antes vista como ato de recontar do que de recortar aquilo que é essencial à compreensão e ao desenvolvimento de um enredo.

Após a produção textual, o aluno deve ler e analisar um texto imagético, indicando sua impressão ao observar a imagem, além de descrever, com o máximo de detalhes, os elementos que causam tal impressão (Figura 7).



Figura 7. Proposta de leitura e análise de texto.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.8)

A legenda presente na figura informa professor e aluno de que a fotografia utilizada ilustra a performance da dança Kathakali, que ocorre na Índia. Ainda que a proposta de análise do texto imagético seja de suma importância para ampliação do conceito de texto que o aluno possui, seu trabalho é reduzido a identificação de elementos que saltam aos olhos na observação de um *close* fotográfico. Segundo o material de apoio do professor, a atividade se justifica, pois imagens e narrativas podem estar relacionadas com frequência, neste caso específico, o objetivo é fazer com que os alunos localizem elementos físicos que possam causar medo. Da mesma forma que o aluno deverá intuir qual sentimento os autores dos contos *Gato preto* e *Noturno XX* pretendem provocar no leitor com a utilização de determinadas palavras.

A abordagem do texto imagético que se faz nos dois volumes do *Caderno do Aluno* reproduz a visão estereotipada deste como acessório/ilustração do texto escrito e, em outros momentos, reduz-se a observação superficial de aspectos pré-estabelecidos no material do SPFE. Na *Situação de aprendizagem 2*, o tema é a criação de personagens, para isso, o aluno deve ler um pequeno texto intitulado *Irerê*, de Pedro Maia (Figura 8).


Leitura e análise de texto

Irerê

O Irerê tem esse nome porque, quando pia, parece que está dizendo i-re-rê. Mas é chamado também de marreca-piadeira, marreca-do-pará e marreca-viúva, pois ele é da família dos marrecos. E, como todo marreco, o irerê gosta de nadar, vive em bandos e faz ninho no meio da vegetação aquática.

O engraçado do irerê é que ele pode ser domesticado, se comportando como um cachorrinho: gosta de festinha na cabeça, anda solto no quintal e vai direitinho atrás do dono. E serve de cão de guarda também – quando chega algum estranho na casa, ele grita: Irerê! Irerê! Irerê!

MAIA, Pedro. *Abc do Zôo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2006. p. 18.

Figura 8. Texto motivador para criação de personagem.

Fonte: *Caderno do aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.15).

Dentre as questões que o aluno deverá responder acerca do irerê, haverá um momento para que crie uma ilustração do animal em seu *habitat*, a partir da descrição presente no texto (Figura 8). Apenas ao final da *Situação de Aprendizagem 2*, o desenho realizado será retomado, dessa vez, como elemento de comparação entre a produção do aluno e a apresentada no *Caderno*, descrita como aparência real da ave e de seu *habitat* (Figura 9).

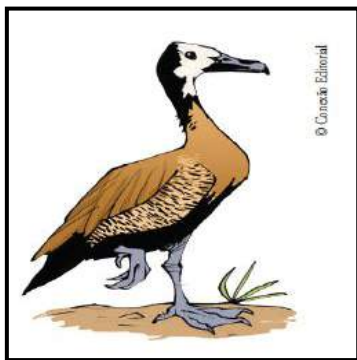


Figura 9. Aparência real da ave e seu *habitat*.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.19).



Figura 10. Fotografia do irerê.
Fonte: Google Imagens.

A ilustração proposta no material coloca em questão a representatividade da figura. O que se denomina aparência real da ave e de seu *habitat* é pouco significativo para o aluno que não tem informações visuais sequer sobre o ambiente natural em que vive a ave, elementos

minimamente representados na figura 10, retirada da *internet*. A ineficiência do texto imagético talvez se justifique como meio de contornar a questão dos direitos autorais, o que justificaria a utilização de imagem confeccionada pela empresa Conexão Editorial⁴³, conforme indicado na figura 9.

Na tentativa de demonstrar concretamente o significado de tempo cronológico e psicológico, o aluno é levado a observar as imagens que compõem a figura 11, e responder qual o tipo de tempo está representado ou é predominante em cada ilustração.

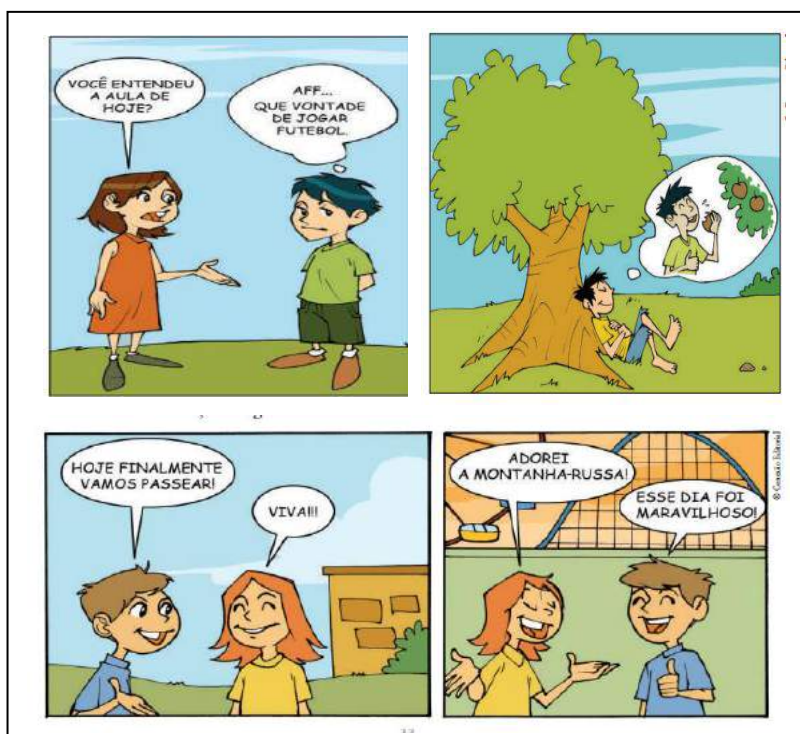


Figura 11. Atividades sobre tempo cronológico e psicológico.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.26-7;33).

Essas são as imagens que compõem o primeiro volume do *Caderno do Aluno*. Quando no Currículo lemos que o ensino de Língua Portuguesa tem como centro das aulas o texto, este é compreendido a partir de diversas linguagens, assim como em uma cena de televisão, canção e uma foto (FINI, 2012, p. 32). No entanto, os conceitos materializados no SPFE relegam a um plano secundário a questão do texto visual. Mesmo no segundo volume, quando é abordada a questão da narrativa cinematográfica, o *Caderno do Aluno* apresenta uma

⁴³ A Conexão Empresarial é uma empresa que atua no mercado oferecendo serviços de autoria, edição, programação para plataforma digital, revisão, diagramação, ilustração, licenciamento de textos e imagens para editoras e sistemas de ensino do país, entre outros. Informações disponíveis em: <<http://conexaoeditorial.com.br/institucional.php>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ilustração meramente acessória (Figura 12) e um conjunto de fotografias que será explorado no próximo tópico.



Figura 12. Ilustração de roda de leitura.

Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p.17).

Retomando a sequência de atividades da *Situação de Aprendizagem 1*, os alunos devem responder questões referentes a trechos dos contos já mencionados anteriormente (*Gato preto* e *Noturno XX*). Ao lado de questões superficiais, como, “*Essa história é contada em primeira ou terceira pessoa*”, existem questionamentos interessantes que introduzem mecanismos de percepção não-arbitrária da composição narrativa, como: “*A escolha do foco narrativo contribuiu para o efeito de medo que o texto quer provocar no leitor?*” e “*Se a história fosse modificada e narrada por outra voz dentro do texto, que resultado(s) essa mudança poderia causar?*” (SÃO PAULO, 2014c, p. 11).

Dentre os vários comentários que podem surgir, o material do professor traz como parâmetro de resposta a lentidão e objetividade do texto narrado em terceira pessoa, sendo que na primeira pessoa, ficaria mais tenso por expressar os sentimentos vividos pela personagem. Dessa forma,

O fragmento do texto *O gato preto*, em primeira pessoa, transmite toda a angústia do narrador-personagem, envolvendo o leitor em seus pensamentos e emoções de forma direta; já o texto *Noturno XX*, em terceira pessoa, parece envolver o leitor em um ritmo mais lento e indireto. (SÃO PAULO, 2014a, p. 16).

Este poderia ser o ponto inicial do trabalho com o foco narrativo, mas, como podemos notar, ele aparece em um segundo momento no material do SPFE, além de possuir objetivo restrito ao material do professor. Em destaque, o professor é alertado para que

Após toda essa discussão, faça uma síntese do conceito de foco narrativo, destacando a diferença entre autor e narrador, bem como a distinção entre narrador em primeira ou terceira pessoa. Reforce ainda que a escolha por um

foco ou outro acarreta consequências para o texto, mudando a maneira como os fatos são apresentados. Nesse sentido, o narrador em terceira pessoa parece acompanhar os acontecimentos, a princípio, de forma mais distante. Já o narrador em primeira aproxima o leitor de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, envolvendo-o de forma mais intensa e direta. (SÃO PAULO, 2014a, p. 17).

A síntese a ser feita pelo professor, e não pelo aluno, pode se constituir como mais uma tarefa destituída de significado, como a cópia de textos da lousa. O direcionamento que se começa a dar ao conceito de foco narrativo é interrompido abruptamente por uma atividade intitulada **Estudo da língua**, na qual a fábula *A cigarra e a formiga* reaparece com lacunas que devem ser completadas com substantivos e adjetivos. Mais adiante, novamente o aluno é levado a responder, na **Lição de casa**, questões acerca do **Texto B**, de Gilberta: a) O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?; b) Quais são as personagens?; c) Quanto tempo a história parece representar?; d) Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?; e) O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações? (SÃO PAULO, 2014c, p.13).

À medida que se introduz um conceito, como de foco narrativo, em seguida há retrocesso na abordagem ou apagamento dos elos que conectam os conteúdos. Por exemplo, a relação do estudo do texto imagético e a narrativa ou a relação entre a narrativa visual e o conceito de autor, ou ainda, de foco narrativo. A partir da apresentação desta primeira *Situação de Aprendizagem*, revela-se como característica perene no material SPFE o agrupamento de conteúdos que, no entanto, não seguem uma sequência coerente que permita sua sistematização; ainda que retomados ao longo de dois semestres, os conteúdos se mantêm estanques, fragmentados no papel e para os alunos.

Na *Situação de Aprendizagem 2* (SÃO PAULO, 2014c, p.15) são destacados os elementos narrativos **personagem** e **enredo**. O professor deverá ler um fragmento de romance ou livro paradidático e solicitar aos alunos que ilustrem a passagem; como exemplo é apresentado ao aluno o texto sobre o irerê (Figura 8) para que se respondam questões pontuais sobre as características da ave e de seu *habitat*. Em outro momento, o professor deve selecionar figuras de pessoas que serão o ponto de partida para a criação de personagens pelos alunos, levados a discutir questões sobre suas características físicas, seus possíveis hábitos, sua idade aparente e sua profissão hipotética. Em seguida, os alunos devem desenvolver um enredo para a personagem criada, tendo como referência a seguinte pergunta: “*Alguém com essas características poderia viver que tipo de história*” (SÃO PAULO, 2014a, p. 22).

O estudo do enredo se inicia com a proposta de resumir filmes ou outras histórias, fazendo com que o aluno perceba o “esquema de intrigas” presente na narrativa: situação inicial > conflito inicial > aprofundamento do conflito > clímax > resolução. Para praticar, o aluno deve responder questões acerca da fábula *A cigarra e a formiga*, cujas respostas esperadas são transcritas a seguir (SÃO PAULO, 2014a, p. 22):

- a) *Como a fábula começa?*
Fábula começa com a cigarra preocupada, pois não guardou nada para o inverno.
- b) *Por que as duas personagens principais entram em conflito?*
Elas entram em conflito porque a cigarra vai chorar de fome na casa da formiga.
- c) *Que fatos acontecem como consequência do conflito inicial?*
O encontro entre as duas personagens e o diálogo.
- d) *Em que momento o conflito chega a seu ponto mais alto?*
Quando, efetivamente, a formiga faz a pergunta para a cigarra. Não sabemos, a essa altura, se ela dará comida ou não e ficamos na expectativa pelo fecho da história.
- e) *Como o conflito entre as personagens é resolvido?*
A formiga manda a cigarra dançar.

A **Produção escrita** que o aluno deve realizar em seguida mantém o mesmo esquema de direcionamento das questões acima: a) Como a história da sua personagem vai começar?; b) Por que e com quem a personagem vai entrar em conflito?; c) Que fatos acontecerão em consequência do conflito inicial?; d) Em que momento o conflito chegará a seu ponto mais alto?; e) Como será resolvido o conflito entre as personagens?; f) Qual é o nome do texto a ser produzido? (SÃO PAULO, 2014c, p. 17). A crítica que se faz a essa abordagem é a total inexistência do interlocutor, ou seja, a ausência do elo entre o enredo e o leitor. A produção textual cobrada em todas as situações de aprendizagem mais se aproxima da execução de tarefas do que um momento em que o aluno necessita refletir a escrita como prática social.

A reflexão poderia iniciar-se a respeito do interesse que certas narrativas despertam no leitor, ou seja, mais do que desenvolver um esquema de intrigas, o autor precisa cativar o seu possível leitor. Saber que a fábula possui como situação inicial a preocupação da cigarra, pois não guardou nada para o inverno, é um conhecimento que se volta para o mecanicismo das atividades escolares, pois os jovens pouco se interessam por este tipo de leitura. A infantilização e o descompasso entre a escola e os jovens que a compõem é enfatizado quando o *Caderno do Professor* traz como proposta, para a atividade de análise da personagem, o

filme *Procurando Nemo*, de 2003, para um público aficionado por zumbis e jovens vampiros⁴⁴.

Aliado ao distanciamento da produção textual como prática social, nota-se o controle que deve ser exercido sobre a criação do aluno, o que resulta na clássica pergunta: *Tem que ter quantas linhas?* Não há como mensurar em linhas o espaço necessário para o desenvolvimento da criatividade do indivíduo, principalmente quando a proposta é a criação de uma narrativa, e não de uma dissertação, por exemplo, cuja tipologia é exigida em concursos que pré-estabelecem quantidade mínima e máxima de linhas a serem preenchidas. Enquanto o controle exercido pelo professor fica implícito no tom imperativo das orientações, sobre o aluno, este se manifesta explicitamente em trechos como este:

Antes de o aluno criar a história, é importante que você destaque que, dado o tamanho limitado da narrativa, é preciso definir com cuidado cada um dos elementos, pois o aluno deve dar conta das propostas feitas no esquema. Você deve destacar ainda que a história criada precisa ser coerente com o perfil da personagem descrita em atividade anterior. Por isso, o aluno precisa ter clareza de que esse esquema é uma orientação para seu trabalho. Portanto, quando ele pensar nas respostas, deve levar em conta que escreverá uma história razoavelmente curta e, assim, não deve desenvolver muitas ações, criar diversas personagens, etc. para que os elementos não fiquem sem função no texto. Além disso, a história precisa ser coerente com o perfil da personagem. (SÃO PAULO, 2014 a, p. 23).

Ainda nessa *Situação de Aprendizagem*, o irerê é *personagem* principal em atividades gramaticais, mais especificamente, sobre o estudo dos pronomes. No entanto, como a descrição dos aspectos que envolvem o ensino da língua não fazem parte do objetivo principal da pesquisa, tais não serão apresentados.

Na terceira *Situação de Aprendizagem*, o objetivo declarado é fazer com que os alunos compreendam os conceitos de tempo e espaço como partes importantes para a construção do sentido de uma narrativa. Para isso, o texto que introduz a situação é *Meu tio Jules*, de Guy de Maupassant. Ao professor caberá a tarefa de realizar uma sondagem oral que progrida para uma análise sistemática da progressão temporal e mudança de espaço, além de estimular os alunos a perceberem a existência de dois narradores. Como mencionado anteriormente, é nessa etapa que o conceito de tempo cronológico e psicológico é abordado (Figura 11).

⁴⁴ Informações obtidas pela pesquisadora por meio de questionários preenchidos pelos estudantes envolvidos na pesquisa.

A fim de materializar os conceitos de tempo (cronológico e psicológico) e espaço, o aluno deverá ilustrar dois fragmentos de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, reescritos a seguir (SÃO PAULO, 2014c, p.28):

Fragmento 1

Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?”. Assim ela ficou pensando consigo mesma (da melhor maneira possível, pois o dia quente a fazia se sentir muito sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer uma corrente de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as margaridas, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela.

Fragmento 2

“Que o júri considere o seu veredicto”, disse o rei pela vigésima vez naquele dia. “Não, não!”, disse a Rainha. “A sentença primeiro...depois o veredicto.” “Mas que tolice!”, disse Alice em voz alta. “Que ideia de ter a sentença primeiro!” “Não me calo!”, disse Alice. “Cortem a cabeça dela!”, gritou a Rainha com toda a força dos pulmões. Ninguém se moveu. “Quem se importa com vocês?”, disse Alice (ela tinha chegado ao seu tamanho normal a essa altura). “Vocês não passam de um baralho de cartas!”

Quando acabou de dizer essas palavras, todo o baralho se ergueu no ar, e as cartas caíram voando sobre ela. Alice deu um gritinho, meio de medo e meio de raiva, e tentou afastá-las debatendo-se, mas se descobriu deitada na margem do lago, com a cabeça no colo da irmã, que gentilmente afastava umas folhas mortas que tinham caído das árvores e vindo esvoaçar sobre o seu rosto.

Após a análise feita pelo professor, em grupos, os alunos devem desenhar em folhas avulsas as passagens descritas nos excertos acima. O objetivo principal da atividade é fazer com que fique visível nas ilustrações o momento em que Alice sonha (fragmento 1) e quando está acordada (fragmento 2). Em seguida, os alunos devem *refletir e responder no caderno* quais elementos visuais permitem o reconhecimento da passagem do tempo nas ilustrações. Na sequência, o aluno deverá escrever uma versão para um conto de fadas qualquer, circular as palavras que indicam a passagem do tempo e exemplificar o tempo predominante em seu texto (psicológico ou cronológico). Exercício idêntico ao proposto com os fragmentos da história de Alice.

Entre exercícios gramaticais e produções textuais aleatórias, a referência ao clássico de Lewis Carroll minimiza a potência da narrativa em favor da observação de elementos pontuais. Na tentativa de amenizar o tratamento reducionista da obra, ao final da *Situação de Aprendizagem* se encontra um box, denominado *Para saber mais* (SÃO PAULO, 2014c, p.35), com o seguinte texto:

Você pode ler a história de *Alice no país das maravilhas* e conhecer todas as aventuras vividas pela garota em seu estranho sonho. A referência do livro é: CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2007

A única evidência que justifica a escolha do texto é a existência do elemento onírico, uma vez que não há tratamento estético da obra em si. Dessa forma, qualquer outro texto poderia ocupar esse espaço, desde que atendesse aos requisitos pré-anunciados no exercício. Após sua utilização estéril, a referência literária é deixada de lado, assim como as ilustrações feitas em papel avulso. Qual seria o objetivo e a representatividade desta última tarefa? O desenho, assim como Alice, fica para trás, suplantado por novas atividades em que o *fazer por fazer* se constitui implicitamente como o objetivo primeiro.

Apresentamos até aqui como foi feita a abordagem dos cinco elementos principais da narrativa: foco narrativo, tempo, espaço, enredo e personagem. A temática, no entanto, perpassa todo o material ao longo dos dois volumes do *Caderno*. Assim, a *Situação de Aprendizagem 7* tem como objetivo fazer com que o aluno identifique os elementos da narrativa em diferentes gêneros textuais, como na crônica *Homem no mar*, de Rubem Braga. O conceito de **narratividade** é sistematicamente abordado a partir da *Situação de Aprendizagem 8*,

Assim, deseja-se que, ao final da Situação de Aprendizagem, os alunos sejam capazes de perceber, ainda que de forma inicial, que a organização narrativa pode ser encontrada nos mais diversos gêneros textuais. Desse modo, queremos destacar a riqueza social do uso das narrativas, e não criar uma nova classificação. Narratividade, portanto, é um termo que usaremos com você professor, que não precisa necessariamente usar o tempo todo com os alunos. No caso deles, basta que percebam a organização narrativa em gêneros distintos dos tipicamente organizados dessa forma. (SÃO PAULO, 2014a, p. 77).

Um dos textos apresentados para o trabalho com a narratividade é a canção de Herbert Vianna, *Vital e sua moto*. Após recapitulação feita pelo professor sobre os principais elementos da narrativa, o aluno deverá copiar a letra da música em seu caderno e responder as seguintes questões, cujas expectativas de resposta constam no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014a, p. 79).

- a) *Há traços narrativos na letra da canção. Quais? Comente seu uso.*
Podem ser observados a presença de uma espécie de narrador, alguns elementos de enredo, vividos por figuras que podem ser entendidas como personagens, e trechos que despertam o imaginário do leitor.
- b) *Há uma sequência de acontecimentos nessa letra. Qual é?*

A história começa com Vital cansado de andar a pé. Aparece o desejo inicial de comprar a moto e um conflito, pois o pai é contra a compra. Vital acaba comprando a moto e se sente bem. A sequência termina com Vital indo de moto a um show do grupo Paralamas do Sucesso, para se encontrar com uma prima que já está na cidade.

Após fazer comentários sobre os elementos da narrativa, o professor deve seguir três passos de análise:

Passo 1 – *Centre-se, inicialmente, no reconhecimento da presença de um narrador.*

Passo 2 – *Destacado o narrador, procure reconstruir o enredo contado na letra. Dê ênfase ao fato de que, diferentemente de muitas letras de música, nessa é possível reconhecer alguns acontecimentos em sequência, vividos por personagens.*

Passo 3 – *Unindo os dois passos anteriores, neste momento você destacará que esse enredo e essas personagens mexem com a imaginação do leitor.*

Interessante notar que o trabalho com canções ainda inclui a indicação da música *Rancho fundo*, de Ary Barroso e Lamartine Babo, no entanto, quando há orientação para que o professor faça a leitura e análise de uma charge, esta deve ser selecionada no livro didático. Considerando a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos no processo escolar, vemos que existe um abismo entre a indicação musical do material e a probabilidade de aceitação deste pelo público escolar. Questão esta que pode ser contornada segundo a ação do professor, selecionando canções que cumpram a mesma tarefa e que não causem estranhamento demasiado, ou qualquer outra reação que prejudique o objetivo primeiro da atividade. O que se critica, no entanto, é a transferência de responsabilidade acerca da abordagem do texto não verbal. A indicação do trabalho com a charge surge apenas pontualmente, como se a seleção e a leitura do texto imagético fossem processos menos complexos do que o trato com as canções. Hipótese que se intensifica com a pobreza de imagens do material e, principalmente, com a qualidade e a finalidade a que se prestam.

A charge tampouco é vista como um gênero textual, o que se observa na descrição da atividade a ser realizada pelo aluno na seção *Lição de Casa* (SÃO PAULO, 2014a, p.86):

1. *O professor indicará um texto do livro didático para análise. Ele combina palavras com imagens e apresenta algumas características de narrativas em sua organização. Tendo-o como base, tanto na parte escrita como na visual, responda no caderno:*
 - a) *Qual o título do texto analisado e o nome de seu autor?*
 - b) *Há a presença de personagens? Quais são elas?*
 - c) *Há um ou mais espaços indicados no texto? Quais são eles?*
 - d) *Há passagem de tempo no texto? Grife os marcadores temporais e reflita em quanto tempo a história parece se desenvolver.*
 - e) *Há uma espécie de enredo no texto? Quais os fatos sequenciados?*
 - f) *Você identifica momentos em que há usos conotativos da linguagem? Localize-os e dê a eles uma explicação que apareça no texto.*

O enunciado da primeira questão mais se parece com uma charada apresentada ao aluno, do que a definição de um gênero textual. Apenas o professor tem a informação de que esse texto que *combina palavras com imagens*, além de características narrativas, é a charge. As questões que se seguem priorizam um estudo sistematicamente repetitivo, replicando, inclusive, os mesmos questionamentos.

Para desenvolver habilidades de oralidade e escuta de narrativas em outras linguagens, o professor deverá exibir o trecho de um filme, mais precisamente o trecho inicial do filme *Indiana Jones e os caçadores da arca perdida* (direção de Steven Spielberg, 1981), “em que o explorador está em uma gruta, procurando um tesouro e, de repente, uma pedra começa a rolar em sua direção” (SÃO PAULO, 2014a, p. 81). Os alunos devem analisar a narratividade do texto, assim como na canção *Marvin*, de Sérgio Britto e Nando Reis, indicada em outra atividade. Segundo o material do professor, nessas análises é importante que os alunos percebam que qualquer gênero, em qualquer linguagem, apresentará certo grau de narratividade desde que possua três características:

- *é construído, pelo menos em parte, pela combinação dos elementos da narrativa;*
- *é uma sequência de acontecimentos, vividos por personagens, não necessariamente construídos com palavras; além disso, a história não precisa ser apresentada por completo, com todos os seus fatos;*
- *os acontecimentos vividos devem ser apresentados como ficção, pois estão a serviço da imaginação, estimulando-a* (SÃO PAULO, 2014a, p. 81).

Sobre o terceiro item, o próprio material do SPFE cria uma confusão conceitual, pois no volume 2, o texto jornalístico também será abordado a partir de sua narratividade, como veremos mais adiante.

A *Situação de Aprendizagem 9* enfatiza o estudo da letra de música como gênero textual, sendo o ritmo e as rimas prioridade nesse momento. Além de *Fico assim sem você* (Cacá Moraes e Abdullah) e *Senhor do tempo* (Chorão e Heitor), o material sugere a canção *Xote das meninas*, de Luís Gonzaga e Zé Dantas, para o estudo do enredo. Ao término das discussões orais, os alunos devem ilustrar um ou mais trechos das canções. Para isso, o professor deve reforçar “que essa imagem deverá levar em conta a interpretação feita do texto, procurando expressar as ideias discutidas na linguagem do desenho” (SÃO PAULO, 2014a, p. 92). O texto não verbal, neste caso o desenho, é solicitado como um saber intuitivo, pré-formado ou inato, já que, como dito anteriormente, este não recebe abordagem sistemática. O ato de desenhar pressupõe antes traços autorais, do que habilidades artísticas, mesmo porque,

estas são pouco valorizadas no cotidiano escolar, favorecendo a replicação de estereótipos iniciados nos primeiros anos escolares.

A *Situação de Aprendizagem 10* tem como objetivo a compreensão da música em determinadas situações, não apenas como elemento secundário, mas como um texto que possui suas próprias significações. Na prática, o professor deverá ler um texto produzido especialmente para o SPFE, sendo a primeira leitura embalada por uma música alegre e, em seguida, realizar a leitura do mesmo texto ao som de uma música triste. O texto e as sugestões de músicas são os seguintes (SÃO PAULO, 2014a, p. 98-9):

Ele olhava para ela e não sabia o que dizer... Era um momento importante, delicado, era preciso escolher bem as palavras. Suas mãos estavam trêmulas, seu coração batia um pouco mais rápido, e, vez por outra, ele mordida o lábio inferior.

Ela, por sua vez, parecia alheia ao que se passava. Olhava para as outras mesas levemente interessada no que diziam aqui e ali. De repente, desviava a atenção para a paisagem, procurando fixar o olhar em um ponto.

Ficaram nesse estado de coisas ainda por alguns minutos. Foi então que ele começou a dizer:

- Olha, Celeste, preciso te dizer uma coisa... – Ela, quase como quem sai de um sonho, olha para ele e não responde no mesmo instante. Ele insiste, olha nos olhos dela, com um olhar que ela não conseguia definir. Diz, então:

- Agora, amor? Não pode ser depois?

Agora ele vacila. Diz? Não diz? Quem sabe em outro momento? Não, outro momento não, chega de adiar, a hora era esta:

- Se deixar para mais tarde, vou explodir de tanto nervoso...

- Então diga. Sou toda ouvidos...

(Elaborado por Débora de Angelo e Eliane Aguiar especialmente para o São Paulo faz escola)

Sugestões de música para a primeira leitura (tom alegre)

- *Corta jaca, de Chiquinha Gonzaga;*
- *Bolero, de Maurice Ravel;*
- *Bachiana nº2 ou Trenzinho caipira, de Heitor Villa-Lobos;*
- *Brasileirinho, de Waldir Azevedo.*

Sugestões de músicas para a segunda leitura (tom triste)

- *Elegia, do grupo inglês New Order;*
- *Adágio, de Tommaso Albinoni;*
- *Years of solitude, de Astor Piazzola;*
- *Central do Brasil, de Antônio Pinto.*

A discussão proposta no material tem como eixo orientador a interferência do som no sentido do texto verbal, dessa forma,

a parte sonora deverá ser compreendida como um texto, um todo de sentido que faz sugestões de como devemos interpretar determinada mensagem. Reforce ainda que a música, utilizada assim, tem um poder muito grande de direcionar a interpretação de um texto.

É importante destacar ainda que os dois tons de música selecionadas são pertinentes ao texto, pois não sabemos que notícia o moço quer dar à moça.

A leitura acompanhada de uma melodia alegre nos coloca de prontidão para imaginar que ele dirá algo que vai alegrá-la. Já com a melodia triste, provavelmente teremos a sensação inversa. (SÃO PAULO, 2014a, p. 100).

O professor também pode exibir trechos do filme *Psicose*, de Alfred Hitchcock, ou *Titanic*, de James Cameron, ou ainda a sequência final do filme *Blade Runner*, o caçador de andróides, de Ridley Scott, para ampliar a discussão acerca do papel que exerce a trilha sonora. O *Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem*, presente no *Caderno do Professor*, complementa as sugestões e propostas de atividades com questionários superficiais e reincidentes. Nesse contexto, o que se analisa não é a seleção de títulos musicais ou fílmicos, mas a composição da atividade como resultado de um processo exógeno ao ambiente escolar e, principalmente, ao aluno. Nomes que surgem em determinado momento, sem qualquer conexão ou intertexto com outras atividades do *Caderno*. A rejeição talvez ocorra antes pelo estranhamento quanto ao tipo de manifestação cultural em voga, do que pela incapacidade intelectual do indivíduo.

Como dito anteriormente, a tipologia narrar se faz presente nos dois volumes que compõem o material do SPFE, para o sexto ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo, no entanto, não é esgotar cada atividade proposta nas *Situações de Aprendizagem*, mas apresentar mais detidamente as mais representativas. Como a aplicação da pesquisa se deu apenas no segundo semestre de 2016, uma das primeiras atividades de sondagem foi a proposta na *Situação de Aprendizagem 3 – Oficina de escrita de textos narrativos*, que consiste na produção individual de uma história qualquer, em que o aluno deverá utilizar tudo o que aprendeu sobre as narrativas (tempo, espaço, foco narrativo, enredo, personagem).

Em seguida, os alunos deveriam responder questões sobre o processo de produção textual (SÃO PAULO, 2014d, p. 21):

- *O que fizeram depois do comando “Escrevam uma história” dado pelo professor?*
- *De onde vocês tiraram ideias para escrever?*
- *Acharam fácil escrever e história?*
- *Planejaram o texto antes de escrevê-lo?*
- *Que tipo de dificuldade encontraram?*
- *O que vocês acham que deveriam ter feito antes de iniciar a escrita desse texto?*

Após responderem a questões de múltipla escolha sobre o que é necessário para escrever um texto narrativo, o *Caderno do Aluno* traz uma informação interessante (Figura

13) e que, sem dúvidas, deveria ser o ponto de partida para o estudo da narrativa e da produção de textos.

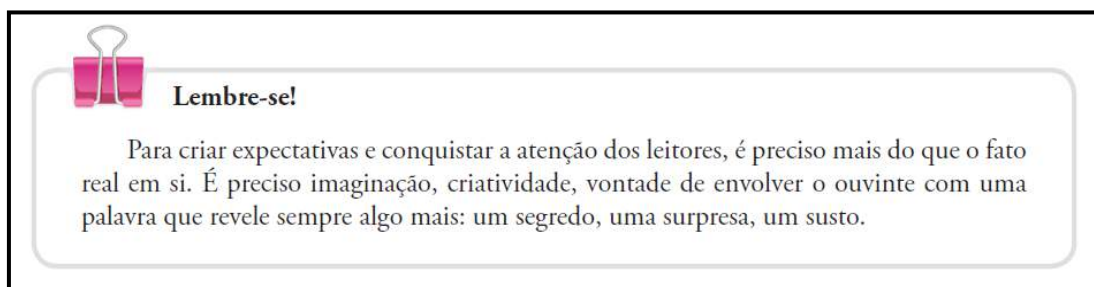


Figura 13. Informativo aos alunos sobre a criação textual.
Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p.25).

O lembrete, no entanto, aparece em um momento secundário, como se fosse mais importante aprender primeiro a definição de cinco conceitos elementares à narrativa como pressuposto para o bem escrever. Ou ainda, poderíamos pensar que a imaginação e criatividade são apontadas como características latentes dos jovens discentes, bastando que as utilizem no momento e de maneira adequada à atividade proposta. Nessas circunstâncias são propostas duas atividades que tomam por base o texto imagético e o texto jornalístico (SÃO PAULO, 2014d, p. 25-6):

Produção escrita

I. Imagens que contam...

1. *Em grupos, observem o conjunto de imagens recortadas de revistas e jornais que o professor entregará a vocês.*
2. *Será necessário que vocês organizem as imagens em uma sequência lógica, criando um enredo para ela. Em seguida, escrevam esse enredo, tendo o cuidado para que todos os elementos da narrativa estejam presentes no texto.*

II. Notícias que contam...

1. *O professor vai selecionar pequenas notícias de jornais, de preferência as mais polêmicas ou que possam causar curiosidade no leitor. Vocês devem, sob a orientação do professor, organizar uma roda de leitura e discutir os conteúdos apresentados em cada uma dessas notícias.*
 - *Todas as notícias apresentam alguns elementos sobre os fatos que estão sendo relatados (o que, com quem, por que, quando, onde), mas as notícias não são narrativas ficcionais. Por quê?*
 - *O propósito comunicativo das notícias é diferente do propósito das narrativas ficcionais? Por quê?*

Como dito anteriormente, uma das características principais dos textos narrativos elencadas no material SPFE é sua ficcionalidade. No entanto, ao apresentar textos de vários gêneros, assim como os jornalísticos, a tendência seria aprofundar o conceito de narratividade,

ao invés de propor como exercício que os alunos criem um enredo fictício para o fato noticiado (como feito em outro momento). Assim, sob o título *Notícias que contam* poderiam ser criadas inúmeras possibilidades para o estudo deste gênero textual, com a finalidade de demonstrar ao aluno a importância da estrutura composicional de qualquer texto, inclusive da imagem. Função esta lembrada na figura 13, mas não aprofundada em momento algum.

Outro ponto interessante é a questão do *público leitor*, apresentada como uma lacuna a ser preenchida em fichas de sistematização das produções narrativas - ao lado do tema, narrador e enredo -, ou na interação entre os colegas durante a etapa de revisão dos textos. Ao distanciar texto e interlocutor, a função da tensão narrativa, sua temática e a utilização dos conceitos ensinados acerca desse tipo de texto são apenas conhecimentos estanques, devidamente compartimentados.

O gênero textual conto reaparece com ênfase na *Situação de Aprendizagem 7*, momento em que os alunos, dentre outras atividades, devem dar continuidade ao enredo apresentado na seção *Lição de casa* (SÃO PAULO, 2014d, p.52):

Rafaela ia para um encontro com sua melhor amiga quando presenciou uma cena terrível. Assustada, ela saiu correndo. Mas era tarde demais. Alguém a tinha visto e não a deixaria escapar. Pelas ruas de seu bairro, tudo o que as outras pessoas viam era uma menina correndo em volta de uma praça. Atrás dela estava ele...

O desfecho da história é conduzido pelo enunciado da questão seguinte, orientando, de certa forma, a temática principal a ser abordada na narrativa por meio de expressões como: “desvendando o mistério”, “personagem misteriosa” e “cena terrível”. Para o professor, a orientação fica mais nítida, pois

antes de solicitar que os estudantes escrevam a continuação da história, é muito importante estimulá-los a pensar sobre o que o trecho lido traz como tema. Há uma situação aparentemente assustadora, porque a personagem Rafaela presencia uma cena “terrível” e foge “assustada”, tentando “escapar” do que ou de quem viu. Os estudantes precisam ter clareza disso para conseguir escrever uma continuação que mantenha o mesmo tom. (SÃO PAULO, 2014d, p.79).

Estratégia idêntica foi utilizada no primeiro volume do material SPFE, quando o foco eram contos de suspense, como *Gato preto* e *Noturno XX*. No entanto, naquele momento inicial, nem mesmo o gênero foi nomeado, sendo a atenção voltada apenas à função do uso de certas palavras e expressões pelos autores.

Após o trabalho com o conto, o aluno deve revisitar com mais profundidade o texto imagético, abordado na *Situação de aprendizagem 8 – A cena e a letra de música*. No segundo volume do SPFE são apresentadas imagens em apenas dois momentos. O primeiro deles está presente na figura 14, cuja leitura e análise resulta em um exercício para que o aluno correlacione imagem e tema.

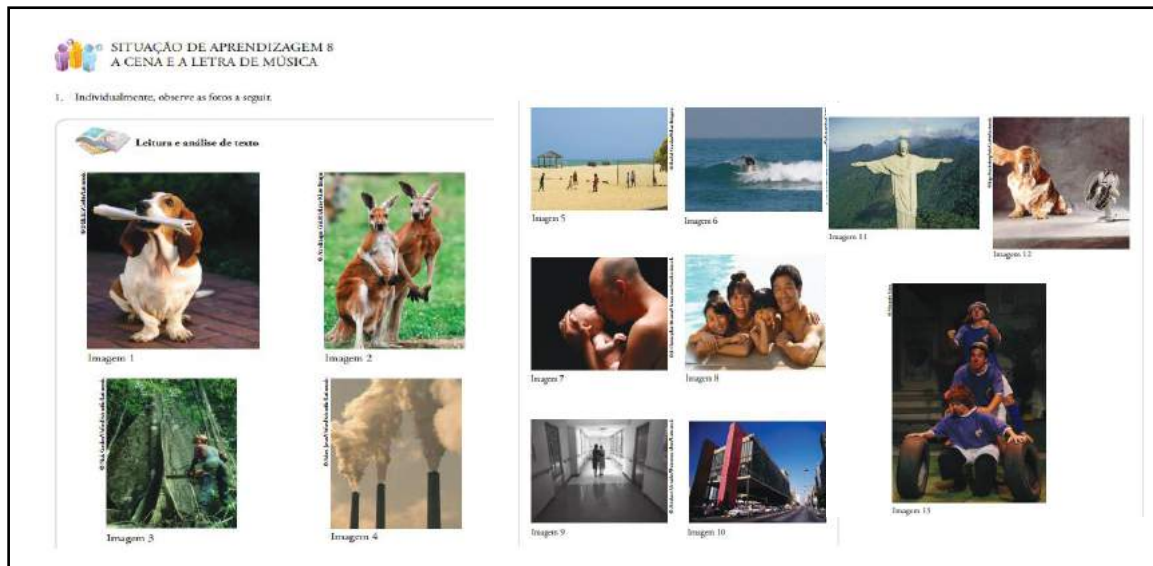


Figura 14. Análise temática de imagens.

Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p. 54-6).

No total, são apresentadas 13 fotografias que devem ser classificadas entre nove temas: 1) animais domésticos; 2) animais exóticos; 3) problemas ambientais; 4) Esportes coletivos; 5) esportes individuais; 6) amor ou amizade entre pessoas; 7) solidariedade ou compaixão; 8) pontos turísticos de cidades brasileiras; 9) cena de humor. Em seguida, há algumas questões que introduzem o movimento de análise do texto imagético, mas que apenas serão pauta de discussão em uma roda de conversa, são elas (SÃO PAULO, 2014d, p. 57):

- *O que vocês acham que o fotógrafo desejava contar com essa imagem?*
- *O que o fotógrafo priorizou ao tirar a foto?*
- *Ele enfoca alguém ou algum objeto particular?*
- *Que coisas estão perto desse foco, mas aparecem em segundo plano?*
- *Algumas dessas imagens poderia servir de mote (ou ponto de partida) para a escrita de uma história?*
- *Algum das imagens já parece por si só uma história ou apresenta uma sequência narrativa, mesmo que incompleta?*
- *Seria possível escrever uma única história, organizando todas as imagens em uma única sequência?*
- *Se vocês tivessem de escolher uma das imagens como mote para escrever uma história, qual seria?*

Para realizar esta etapa, o professor poderá ter como apoio metodológico os aspectos abordados no artigo *O enquadramento do mundo*, disponível no portal do MEC e indicado no *Caderno do Professor*. O objetivo principal que o mestre deve ter ao executar a atividade é fazer com que os estudantes aprendam a construir caminhos de leitura que revelem uma informação, estimulando-os a compreender uma foto, por exemplo, a partir do olhar de um alguém sobre as coisas do mundo. Para praticar, os alunos deverão ser divididos em grupos e cada um ficará responsável por um tema que norteará a pesquisa de cinco novas imagens. Estas serão apresentadas em cartolina ou papel *kraft* para toda a classe, momento em que os alunos deverão explicar o porquê as imagens selecionadas ilustram determinado tema. Com o mesmo material, os alunos deverão organizar uma tabela, cujas questões orientadoras são: a) informação aparente; b) situação em que a imagem foi produzida; c) ideias que tiveram depois da leitura das imagens; d) histórias possíveis de contar com base nessas ideias e; e) como essas imagens traduzem o tema x.

As imagens ainda serão objeto da próxima atividade em que os alunos deverão escolher quais serão aquelas que irão inspirar a criação de um enredo e, posteriormente, de uma letra de música. Como exemplo, o material SPFE traz a última imagem do segundo volume (Figura 15) que, assim como na figura 14, não oferece créditos às fotografias.



Figura 15. Exemplo de imagem para criação de enredo e letra de música.

Fonte: *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p.60).

A análise da foto e o enredo criado como exemplo serão reproduzidos a seguir para que o leitor possua dimensão do tipo de abordagem feita com o texto imagético no SPFE.

Análise da foto

Nesta foto, a leitura aparente mostra um casal (de namorados, talvez) abraçado. Podemos notar que eles estão em um parque, ao ar livre. Isso se comprova pelas árvores, pelas flores e pelo lago que aparecem em segundo plano. Ao analisar a imagem, podemos inferir que o casal está em um de seus momentos de lazer, aproveitando o dia. Em relação ao abraço, é possível concluir que eles estão envolvidos emocionalmente e se encontram em um momento de carinho. Talvez gostem de passear juntos, durante o dia, aproveitando o contato com a natureza. Mas quem são eles? Qual sua história? Como se conheceram? Eles estão apaixonados um pelo outro? Onde moram? Etc.

Enredo

Esse casal se conhece há um ano e está no parque comemorando seu aniversário de namoro. A primeira vez em que se viram foi em uma festa na casa da prima dela. Foi amor à primeira vista. Por isso, pretendem se casar no próximo ano. Enquanto o casamento não chega, eles aproveitam o parque próximo à casa dela para ficar juntos, curtindo sua paixão (SÃO PAULO, 2014d, p. 60-1).

O aluno é informado explicitamente de que os sons escolhidos devem ser representativos da mensagem transmitida na imagem, ou seja, se a imagem se refere a um ato violento contra a natureza ou ao ser humano, a música deve enfatizar as sensações diante do acontecimento retratado; assim como cenas românticas devem ser acompanhadas por sons e letras românticas.

Para finalizar a explanação das atividades essenciais ao desenvolvimento da pesquisa, apresentamos o que foi proposto em uma *Atividade em grupo*, na qual os alunos deveriam assistir ao filme *Lisbela e o prisioneiro*, observando como as músicas fortaleciam as características das personagens principais e secundárias. Em seguida, deveriam responder a seguinte questão: *Como a trilha sonora escolhida contribui no desenvolvimento da história, na apresentação das personagens, na trama narrativa e no desfecho?* (SÃO PAULO, 2014d, p. 62). Ainda que superficial, nota-se o encaminhamento da criação do texto como produção não arbitrária, ou seja, todos os elementos que compõem a narrativa agem de maneira a criar no leitor certa expectativa, compreensão ou conclusão. Dessa forma, os professores precisam deixar claro aos alunos que

A letra de música e o próprio som, nesse contexto, servem para que as características da personagem sejam fortalecidas. É importante dizer que isso não se dá por acaso: há muitos estudos, testes, ensaios feitos por diretores musicais antes da escolha definitiva da trilha sonora de uma novela ou de um filme. No caso de ter escolhido o filme sugerido, explique que a música dos protagonistas combina com as personagens Lisbela e Leléu (o prisioneiro). É

preciso conhecer sua história, suas aventuras, seus encontros e desencontros. (SÃO PAULO, 2014b, p. 94).

Ao perscrutar o material SPFE, chegamos a uma conclusão que contraria certos aspectos abordados em trabalhos anteriores (BARROS, 2014) sobre a preferência de alguns professores pelos *Cadernos*, pois estes seriam mais práticos no cotidiano do profissional sobrecarregado. Na verdade, o professor que adota e segue fielmente o *Caderno* necessita se esforçar muito mais para preencher as lacunas metodológicas e a superficialidade com que os conteúdos são abordados. Fato que ficou claro no tratamento com o texto imagético, por exemplo, quando, sem orientação ou exemplo prévio de possível análise, o professor deve recorrer ao livro didático e selecionar uma charge para leitura. Ao mesmo tempo em que se nota um tom controlador que subestima a capacidade intelectual do profissional que está em sala de aula, vê-se, em alguns momentos, um relaxamento ou responsabilização do professor pela aquisição de certos conhecimentos e desempenho dos alunos.

Em suma, o professor é o responsável por fazer significar ao aluno atividades monótonas, textos inventados para os exercícios ou textos canônicos retalhados meticulosamente com finalidade artificial e específica, além de tornar coerente *Sequências de Aprendizagem* que fragmentam conteúdos, como no estudo do gênero textual conto. O material SPFE contribui com o processo de perpetuação das tarefas escolares, da produção intelectual voltada para si mesma, do saber por saber, do saber porque vai cair na prova ou, nos casos mais radicais, daqueles que nem chegam a se apropriar dos conhecimentos básicos envolvendo a competência leitora e escritora. Cenário que não é inteiramente ocasionado pela implementação do SPFE, mas que também não apresentou melhoras significativas após este, principalmente se considerarmos a pressão que se instaurou após 2008, exercida por profissionais responsáveis pela fiscalização implícita e/ou explícita do trabalho docente (coordenadores pedagógicos, por exemplo).

Capítulo 4. Descrição dos procedimentos de pesquisa

No presente capítulo serão apresentadas reflexões metodológicas que contribuíram com o delineamento da pesquisa, assim como as atividades que foram desenvolvidas ao longo da sequência didática proposta. Para concluir a seção são apresentados os resultados seguidos de novas propostas de trabalho que surgiram em decorrência de necessidades identificadas a serem contempladas em sala de aula.

4.1 Reflexões metodológicas

Até os anos 1970, pesquisas sobre o desenvolvimento da psicologia e da educação ocorriam com base nos paradigmas das ciências naturais, à moda da sociologia comteana e durkeimiana. Para Durkheim, o social é real e externo ao indivíduo, fazendo do fenômeno social algo equiparável ao fenômeno físico, devendo o pesquisador dessa área se colocar no mesmo estado de espírito do cientista físico quando este tenta pesquisar a natureza (SANTOS FILHO, 1995, p.20):

Exceções a esse movimento hegemônico de pesquisa foram, a partir da década de 30, as pesquisas de Piaget, na Suíça, de Vygotsky, Luria e Leontief, na União Soviética; e, nos Estados Unidos, as de Bruner a partir da década de 50. Na psicologia, dominou o behaviorismo e na educação predominou a pesquisa empírica, conforme os cânones do positivismo realista. Nos anos 60, a pesquisa na educação teve um grande impulso em alguns países do Primeiro Mundo, mas basicamente dentro deste mesmo paradigma. (SANTOS FILHO, 1995, p.23).

O estudo dos fenômenos educacionais se fazia de forma analítica, como em um laboratório, isolando-se variáveis que pudessem constatar sua influência no fenômeno em questão (LÜDKE, 1986). Somente a partir dos anos 1960, iniciou-se grande debate epistemológico inspirado, principalmente, por filósofos como Polanyi, Popper, Kuhn e Piaget. Em 1974, Cronbach e Campbell, os dois pesquisadores americanos mais notáveis da época, reagiram contra a ênfase positivista tradicional sobre os métodos quantitativos e enfatizaram a importância crítica de métodos alternativos de pesquisa durante o encontro anual *American Psychological Association* (SANTOS FILHO, 1995).

Distanciando-nos do que apregoavam os positivistas, trazemos à baila a questão de ser a pesquisadora deste trabalho também professora do grupo de alunos envolvidos na pesquisa e subordinada à utilização do material SPFE. A ação do pesquisador surge em meio à subjetividade do ser social e político, eivada pela *práxis* docente; ademais, há a aproximação direta do pesquisador-professor às idiosincrasias dos alunos. Dessa forma, aproximamo-nos

do círculo hermenêutico de Dilthey, que, mesmo criticado por outros autores, enfatiza a necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não a dissociar do contexto, questionando a possibilidade de se separar o pesquisador da coisa pesquisada (SANTOS FILHO, 1995).

Segundo Lüdke (1986), a pesquisa não deve ser uma atividade extraordinária praticada apenas por poucos e de forma asséptica em suas torres de marfim, ao contrário, ela deve pertencer às atividades normais de qualquer profissional, para que se torne instrumento de enriquecimento de seu trabalho. A neutralidade científica dos positivistas é afastada, inevitavelmente, no contexto da pesquisa atual, por partir de um membro de determinada sociedade, inserido em um tempo, que carrega consigo carga de valores, preferências, interesses e princípios que o orientam.

O presente trabalho é fruto do processo que se iniciou com a vida profissional da pesquisadora. A rápida mudança de *status* - de jovem estudante universitária a professora e influenciadora de outros sujeitos – ocasionou, desde os primeiros dias, sentimento de impotência e insatisfação. Aceitar a nova condição era tão complexo quanto desempenhar este novo papel: ser professor. Como lidar com a quantidade excessiva de tarefas escolares e burocráticas que são atribuídas ao profissional docente? Como melhorar os baixos índices de aprendizagem? O que fazer com a quantidade excessiva de material didático que chega às escolas todos os anos? E a falta de outros materiais? Como trabalhar em salas superlotadas e escolas com sérios problemas de infraestrutura básica? Como lidar com a heterogeneidade? Como lidar com a violência em âmbito escolar? Como dar aula?

Esses questionamentos, entre outros, acompanham principalmente o professor da Educação Básica, que deve aprender a lidar com as mais sensíveis questões em seu dia a dia, além das que dizem respeito ao ensino. Não pretendemos esgotar os aspectos levantados anteriormente, mas proporcionar um momento de reflexão acerca de possibilidades metodológicas em sala de aula, observando os resultados que derivaram dessa aplicação.

4.1.2. Percurso da pesquisa e metodologia

A partir dessas primeiras reflexões, pretendemos delinear os traços metodológicos proeminentes em nossa pesquisa, apresentando conceitos que orientem a leitura e a

compreensão do trabalho, mas sem a pretensão de criar estigmas classificatórios em uma área tão fecunda como a da Educação.

Enquanto o objetivo da pesquisa quantitativa é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização, a pesquisa qualitativa está centrada na compreensão, explanação e especificação de fenômenos. Em nosso estudo, contamos com a realização de alguns questionários sociais e outros referentes às atividades da sequência didática programada. No primeiro caso, o instrumento foi utilizado com o intuito de compreender *quem* eram os sujeitos envolvidos, enquanto que, nas atividades, estes serviam de subsídio para aulas futuras, ou seja, os elementos presentes nos questionários eram apresentados como resultados para introduzir novas questões e reflexões acerca da Língua Portuguesa. Dessa forma, a pesquisa não se configura como uma análise matemática de dados holísticos, mas isso não significa que estes não estejam presentes em alguns momentos⁴⁵. Segundo Richardson,

O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformadas em dados qualificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados. (1989, p.38)

A relevância da distinção do dogma entre qualidade e quantidade cai por terra ao revisitarmos os filósofos pós-positivistas e teóricos críticos que sustentavam a tese de que não havia um modo logicamente consistente de dividir o domínio do conhecimento em formas de conhecimento radicalmente distintas. Contrariando a distinção positivista entre fato e valor, os pós-positivistas acreditavam que mesmo a evidência quantitativa não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria:

Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. (SANTOS FILHO, 1995, p.51).

A fim de avançar em nossos estudos, e não tachar soluções definitivas às controvérsias que perduram, salientamos que os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. O método não aparece como solução propriamente, mas como

⁴⁵ A própria SEE-SP mensura os níveis de aprendizado do alunado por meio de instrumentos avaliativos que fornecem dados para a elaboração de propostas para a melhoria do ensino. Como dito anteriormente, o programa SPFE surgiu a partir dos baixos índices verificados em avaliações externas, como o SARESP.

expediente de questionamento criativo, para permitir opções tanto mais seguras quanto mais consciência tivermos de sua marca aproximativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: a) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e; d) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. A partir da descrição da pesquisa que será apresentada, classificamos a mesma como pesquisa qualitativa, na qual a ênfase recai antes no processo do que no produto, ou seja, não há preocupação definitiva com resultados concretos e acabados – o que caracterizaria um manual didático – mas no levantamento de elementos e novas perspectivas quanto ao trabalho docente do professor de Língua Portuguesa.

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, elencamos a pesquisa-ação como tipo representativo da pesquisa realizada. Segundo Thiollent,

a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (1996, p. 16).

Desde a concepção da presente pesquisa, buscou-se caracterizá-la como algo que proporcionasse reflexão acerca da prática docente pelos próprios professores, mas também por todos aqueles envolvidos na instituição escolar. Ao propor soluções possíveis e acompanhar ações correspondentes, ao menos fazendo progredir a consciência dos participantes quanto à existência de soluções e obstáculos (THIOLLENT, 1996), não objetivamos produzir um novo material didático ou estratégias infalíveis de ensino para as aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, a pesquisa é resultado de um passo adiante, ou seja, ultrapassa a constatação de problemas em sala de aula e no material SPFE, interferindo de maneira científica e sistemática na realidade estudada.

Segundo Thiollent (1996, p.25), a pesquisa-ação não pode ser considerada como metodologia; trata-se, na verdade, “de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma

estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação”. O que justifica nossa opção por manter um grupo de controle entre os sujeitos pesquisados, como meio de obter informações que possibilitassem o cotejo entre os resultados. Em consonância com o que diz o autor,

Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis, etc.), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidência dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 1996, p. 21-2).

Dessa forma, a pesquisa-ação empreendida contempla o método experimental. Ainda que as nomenclaturas *grupo experimental* e *grupo de controle* sejam empregadas ao longo da descrição da pesquisa e da análise dos resultados, torna-se mister salientar que ao grupo de controle nada foi negado, pois sendo a professora-pesquisadora a docente responsável pelas duas turmas de sexto ano não haveria a possibilidade nem intenção de anular os conteúdos ofertados ao grupo. Como será visto adiante, o que diferencia um grupo do outro é apenas a maneira como as atividades foram aplicadas, retornando em resultados que possibilitassem a observação de elementos internos ao grupo experimental e cotejados com o segundo grupo, justificando a heterogeneidade de cada indivíduo participante.

4.2 Local de pesquisa: E.E. Diva Figueiredo da Silveira

A escola estadual Prof^a Diva Figueiredo da Silveira está situada no município de Paraguaçu Paulista, pertencente à Diretoria de Ensino de Assis/SP. Localizada em bairro central da cidade, a escola foi criada pela lei nº 75, de 23 de fevereiro de 1948, sob a denominação de Ginásio Estadual de Paraguaçu Paulista. No ano de 2016, a escola contava

com 642 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental (6º a 9º ano), Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)⁴⁶.

A escola foi selecionada pois já havia um sentimento de pertencimento tanto entre os profissionais e a pesquisadora-professora, como em relação aos alunos. O diálogo inicial com a direção e com os estudantes foi naturalizado pelo fato de existir um relacionamento profissional prévio. Outro fator que influenciou a escolha foi o fato de não residir na cidade e passar longos períodos no local, o que impossibilitaria que a pesquisa fosse desenvolvida em outro espaço. Infelizmente, por não pertencer a Diretoria de Ensino de Assis, não pude dar continuidade aos trabalhos iniciados em 2016, permanecendo na escola apenas por um ano letivo.

Thiollent (1996) cita que um dos principais aspectos da pesquisa-ação é a ampla e explícita interação entre o pesquisador e os indivíduos implicados na situação investigada, fator que se verifica na presente pesquisa, considerando que possuíamos seis aulas semanais, totalizando cinco horas de encontro por semana com os dois grupos. Talvez pela frequência com que via os alunos, os mesmos desenvolveram sentimento de empatia e participação satisfatórios.

Após a liberação da pesquisa pela diretora Rosana Carmen Thomé Roça e aprovação pelo Comitê de Ética, foram entregues os termos (TA e TCLE) que deveriam ser assinados por alunos e seus responsáveis. Em uma ficha de acompanhamento, pude constatar a agilidade com que os alunos devolviam os documentos assinados, além de mostrarem interesse pela proposta de pesquisa. Mas, tal comportamento não foi geral, pois os grupos envolvidos apresentam idiossincrasias que serão abordadas detalhadamente no próximo tópico.

4.3 Grupos participantes

Os indivíduos envolvidos na pesquisa pertencem a duas classes de sexto ano do Ensino Fundamental, com idades que variam entre 11 e 12 anos. Considerando o total de 52 alunos divididos em duas turmas, utilizaremos a denominação grupo A para os alunos do sexto ano A (grupo experimental, com 31 alunos) e grupo B para os alunos do sexto ano B

⁴⁶ As informações históricas foram obtidas no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, além de informações retiradas do perfil da escola existentes na Secretaria Digital Escolar, de acesso restrito a professores e equipe gestora.

(grupo de controle, com 21 alunos). Analisando globalmente os dados obtidos em questionário socioeconômico, sabe-se que a maior parte dos entrevistados mora no centro da cidade ou em bairros próximos à escola, além de residirem em casa própria cujas condições atendem satisfatoriamente questões de saneamento básico e infraestrutura para moradia (ruas asfaltadas, banheiro dentro de casa, eletricidade, quartos individuais, entre outros).

Mesmo considerando que 70% dos alunos estudaram apenas em escolas públicas, notaram-se diferenças comportamentais expressivas entre as duas séries. A partir de observações empíricas como professora, identifiquei no grupo A maior receptividade quanto à participação em sala de aula, além de pesquisas e tarefas extraclasse. Embora interessados e aplicados, os alunos desse grupo, de maneira geral, apresentavam mais dependência das orientações do professor do que no grupo B; característica que se intensifica se considerarmos que os mesmos possuíam comportamento mais infantil em comparação com o outro grupo.

Desde o início do ano, o grupo B apresentou alto índice de absenteísmo dos alunos, além de pedidos de remoção para outras escolas. Este foi um dos fatores determinantes para elencar a turma B como grupo de controle, já que a observação e análise dos resultados ficaria comprometida devido à volatilidade dos dados coletados. Em relação ao desempenho escolar, notou-se a falta de interesse nas aulas, não realização de atividades em geral e baixo desempenho nas avaliações. No entanto, os alunos desse grupo apresentavam comportamento distinto do esperado para a faixa etária em que se encontravam. Havia certa rebeldia no âmbito escolar, mas também o florescimento do senso crítico e de ações autônomas. Para citar um exemplo, lembro do dia em que as turmas preencheram o questionário socioeconômico. Enquanto o grupo experimental – a ser referenciado como grupo A – levou aproximadamente 100 minutos para preencher o questionário; o grupo B utilizou menos de 30 minutos para a mesma atividade.

Mesmo considerando que uma série de fatores podem ter influenciado, o que se constatou no dia foi que a preocupação exacerbada do grupo A em preencher “corretamente” o questionário fez com que os alunos se agitassem e levantassem a todo momento para tirar dúvidas ou confirmar suas impressões, enquanto os alunos do grupo B tiveram pouquíssimas dúvidas e realizaram individualmente a tarefa.

Diferente da turma A, o segundo grupo apresentou uma série de ocorrências ao longo do ano letivo, incluindo casos de agressão verbal e física, além de escândalos sexuais.

Aspectos estes que delinearam grupos com diferenças notórias, mas possíveis na realidade escolar.

4.4 Descrição das atividades

As atividades descritas neste tópico foram organizadas segundo a estrutura de base da sequência didática estabelecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que segue o seguinte esquema (Figura 16):

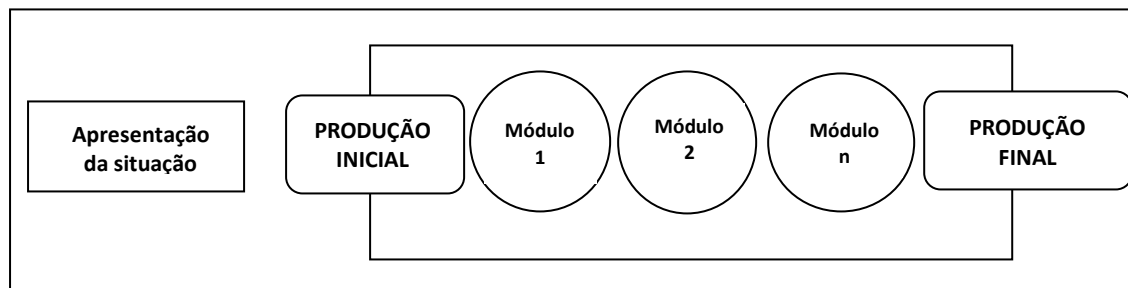


Figura 16. Esquema da sequência didática.

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Segundo os autores, a apresentação da situação compreende a fase em que é detalhado um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Por tratarmos da tipologia narrar, e não de um gênero específico como delimitam os autores, a primeira etapa da sequência se deu em diversos momentos durante o desenvolvimento das atividades. Tal procedimento se justifica tanto como meio de estabelecer um elo significativo entre os módulos desenvolvidos, como para direcionar as ações a um produto final.

A fase inicial de apresentação da situação coincidiu com a explanação feita aos alunos a respeito da pesquisa que participariam; esta que envolveria o estudo detalhado de certos gêneros abordados no material SPFE que se valem da tipologia narrar ou da narratividade. Dessa forma,

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85, grifo do autor).

Como ressaltam os autores, a questão de proporcionar atividades significativas e pertinentes foi o eixo norteador da elaboração de cada módulo, refletindo previamente soluções que direcionassem o entendimento dos alunos ao fim desejado, ou seja, à compreensão da construção narrativa como atividade consciente e não arbitrária. Tendo como pressuposto a ação efetiva dos envolvidos na pesquisa-ação, veremos adiante que o desenvolvimento das atividades se deu em decorrência tanto da atitude responsiva dos alunos, como com a colaboração direta dos mesmos, sugerindo novas ações para as aulas.

A primeira produção foi realizada para estabelecer um parâmetro avaliativo do que os alunos já haviam apreendido sobre a narrativa; conteúdos abordados no primeiro semestre (SÃO PAULO, 2014c), cuja metodologia foi descrita no terceiro capítulo. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, a produção inicial exerce papel central como reguladora da sequência didática, sendo que

Para o professor, essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. (2004, p. 87).

Assim, a AT1 se configurou como a primeira produção de ambos os grupos. Como disposto nos termos assinados pelos responsáveis dos alunos e por estes mesmos, os resultados serão apresentados mantendo o anonimato dos sujeitos participantes. Dessa forma, quando fizermos referência direta a algum aluno do grupo A, utilizaremos a indicação da letra correspondente ao grupo seguida de um número estabelecido segundo a ordem alfabética dos nomes. Para os alunos do grupo B, o mesmo será feito.

As produções iniciais foram avaliadas segundo o desenvolvimento dos elementos narrativos, observando aspectos criativos que aproximassem o texto dos alunos à prática social. O ponto de partida, no entanto, é um comando frio e isolado, destituído de qualquer pista que direcionasse o trabalho dos estudantes. A AT1, executada fielmente conforme as indicações do *Caderno do Aluno*, oferta liberdade de produção, mas não direciona o ato da escrita como significativo e contextualizado em alguma situação comunicativa. Os resultados serão apresentados de acordo com a atividade indicada; procedimento que facilita a visualização textual, assim como possíveis retomadas pelo leitor.

AT1

Com exceção da aluna A25, todos os outros produziram textos narrativos diversificados que seguem a tipologia em questão. Dentro de suas limitações argumentativas, a aluna A25 desenvolveu um texto dissertativo a respeito de tecnologia. Tal ocorrência exemplifica não o total desconhecimento da aluna acerca da tipologia estudada, mas reflete algo muito comum em ambiente escolar que são os altos índices de faltas injustificadas pelos

alunos. Assim, classifico o ocorrido mais como falta de informação, do que de conhecimento teórico.

Como indicado no enunciado do exercício, os alunos deveriam escrever uma história explorando o conhecimento que já possuíam sobre tempo, espaço, foco narrativo, enredo e personagem. Em âmbito escolar, o conceito de história, para alguns alunos, se aproxima do relato (auto)biográfico, como presente na narrativa do primeiro banho da cachorrinha Pérola (A16), na viagem à praia de Santos (A11), na divergência de interesses entre primas (A20) ou em um dia inesquecível (A14). Para exemplificar, reproduziremos um dos textos citados⁴⁷.

A14. Um dia eu acordei de manhã e fui dar bom dia a todo mundo da casa. Eu e meu tio fomos pegar algumas coisas para o café da manhã. Depois das 12:30h, fui limpinho, brinquei em um monte de brinquedos e comi. No final, teve uma brincadeira que soltava água pra cima e foi assim.

Embora alguns elementos sejam evidentes no texto do aluno A14, eles não contribuem para a construção de uma narrativa coerente, tampouco sedutora para o leitor. A proximidade com o relato oral cotidiano é outra marca evidente do texto que é fruto da hibridização inconsciente das vozes do narrador e do autor.

Abordar a questão da temática desenvolvida pelos alunos é um campo sensível dada a realidade em que se inserem e a proximidade ou não com elementos da cultura mais elaborada. Por isso, a viagem à praia ou a viagem a São Paulo de dois jogadores de futebol (A1) assume destaque nas narrativas. Ao lado de temas que envolvem emocionalmente os sujeitos estão os clichês da teledramaturgia e dos contos de fadas, tão próximos do consumo cultural dos jovens nessa faixa etária.

A15. Era uma vez uma menina chamada Eliza, ela tinha 15 anos. Um dia ela foi numa festa e conheceu um menino chamado Breno. Ele era um ano mais velho. Quando ela viu ele foi amor à primeira vista. Depois de um tempo, eles começaram a conversar. Depois de uns dias, eles começaram a ficar; o menino estava gostando muito dela e ela o mesmo. Até que ele resolve pedir ela em namoro e pedir para o pai dela. Eles marcam um jantar e Breno faz uma surpresa linda para ela. Quando o pai dela ouviu ficou espantado, mas depois de muito tempo insistindo, ele acaba deixando. Depois disso, eles marcaram para os pais dele conhecerem ela. Depois de 7 anos eles se casaram e tiveram uma menina chamada Vitória e viveram felizes para sempre.

⁴⁷ Como a questão ortográfica não ocupa o cerne de nossa pesquisa, os desvios mais comprometedores à compreensão dos textos reproduzidos foram reescritos de acordo com a norma padrão.

A história de amor à primeira vista também é abordada pela aluna A27, no entanto, a existência de um imbróglio envolvendo as personagens garante o efeito de tensão na narrativa, distanciando-a da mera concatenação de acontecimentos que caracteriza a história de A15 como um texto substancialmente informativo. No entanto, há casos de amor surpreendentes como a paixão entre o Sol e uma bailarina (A26). Após se transformar em Pégaso, o Sol emite tanta luz que transforma o pai da moça em vapor; ele, que não aceitava o amor dos dois. Com um beijo de amor eterno, a bailarina se transforma em Lua e juntos foram para o céu, viverem felizes para sempre.

Assim como na mitologia, A26 encontrou em sua imaginação – segundo dados do questionário respondido após a produção textual – uma explicação para a criação de personagens habituais a qualquer sujeito. O *Era uma vez* que introduz a narrativa mítica também demarca que o narrador está distante dos acontecimentos, o mesmo ocorre em *Macaquice*, de A24. A macaquinha Sophia, cansada de sua vida na selva, resolve ir para a cidade, mas assim que chegou foi trancafiada em um *pet shop*. Após conseguir fugir, caiu nas garras de um cientista que fazia testes em animais. Com Sophia não foi diferente e, após tantos testes, ficou com tanta raiva que conseguiu morder o cientista e fugir para a floresta. Junto a seus semelhantes, prometeu para sempre ficar em seu lar.

O questionário respondido após a escrita demonstra o trajeto percorrido pelos alunos na fase de elaboração da história. Dentre os participantes da AT1, 65% responderam que após o comando “Escrevam uma história” começaram a ter ideias e planejar a história; 25% começaram a escrever; um aluno fez o rascunho e um aluno pensou em quem seriam as personagens e suas ações. A segunda questão abordou a origem da história, ou seja, de onde os estudantes tiraram ideias para escrever. De maneira sintética, 71% disseram que foi “da cabeça”; um aluno mencionou uma série de televisão; um aluno mencionou o rascunho; um aluno apontou que foi uma história real; um aluno afirmou ter tirado sua história de um livro e outro de uma história escrita anteriormente.

A terceira questão se configura como uma etapa da reflexão acerca do processo de escrita, mas pouco acrescenta ao processo de autoavaliação dos textos. Considerando que algumas narrativas atingiram a finalidade proposta na atividade, 86% dos alunos acharam fácil escrever a história, 47% não tiveram tipo algum de dificuldade e 25% acham que fizeram tudo correto antes de iniciar o texto. Interessante notar que 72% dos alunos afirmaram ter planejado o texto antes de escrevê-lo, mas, ao que tudo indica, o planejamento ocorreu

mentalmente, considerando que 26% afirmaram ter dificuldades para dar um desfecho na história, 15% acham que faltou fazer um rascunho e 20% apontaram a falta de planejamento como uma etapa que deveria ser cumprida antes de iniciar o texto.

Planejar ou rascunhar a história a ser contada se constitui como uma etapa de conscientização acerca do que será escrito, ou seja, mais do que deixar as ideias fluírem no papel, os alunos deveriam aplicar os elementos da narrativa a favor da própria narrativa. A criação das personagens, por exemplo, deveria estar intrinsecamente ligada ao conjunto textual, e não se tornar apenas um detalhe arbitrário. Nas histórias contadas por A1, A11 e A13 as personagens não recebem nomes, são apenas tratadas como *irmãs*, *jogadores* e *menina*, contrariando a tendência assumida por quase todos os outros alunos que introduziram suas histórias da seguinte maneira: *Era uma vez uma mulher chamada Sofia, ela adora uma aventura, mas sua mãe não gosta de nada disso* (texto da aluna A9).

A fórmula adotada dos contos de fada se replica como uma estratégia eficaz para introduzir a história e anunciar a personagem principal. O que se verifica também nos textos dos alunos que não nomearam as personagens, mas tal estratégia antes se materialize como uma tentativa de romper com os padrões narrativos conhecidos, do que criar personagens atemporais como o padeiro, o bispo e o frade da peça teatral *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna (1999).

Assim como observado no grupo A, as produções textuais do grupo B se aproximam do que poderíamos classificar como pastiche, relacionado tanto à temática como ao entrecruzamento de vida e obra. É possível notar que uma parcela dos alunos escreve sobre fatos vivenciados ou experiências vicárias ofertadas pelas mídias. Na narrativa de B5 fica evidente a estreita relação da autora com as personagens, evidência que se potencializa quando os nomes das cidades envolvidas são revelados.

B5. *Um belo dia, uma linda garota, chamada Jéssica, morava em Assis. Ela tinha 19 anos e uma irmã chamada Camila. A Jéssica era manicure e pedicure; ela trabalhava na casa dela mesmo. A irmã dela arrumou um moleque para ela conhecer. Ele se chamava Eduardo e tinha 20 anos. Eles marcaram um encontro lá em Assis. Ele foi chegando e se deparou com uma loira linda. Conversaram por muito tempo no banco de uma praça, até que rolou um beijo e eles foram se apaixonaram. Eles se conheceram melhor; até que decidiram morar juntos.*

Passaram meses e eles se casaram. Passaram anos e ela descobriu que estava grávida. Ele não estava conseguindo serviço aqui, então eles mudaram para Assis e conseguiram serviço e esperaram a chegada do bebê.

O *aqui* a que a aluna se refere é a cidade em que mora (Paraguaçu Paulista) o que denuncia que mesmo sendo uma história possivelmente fictícia, esta carrega elementos próximos ao cotidiano da jovem. A personalidade se revela em narrativas sobre viagens a parques (B11) ou em fatos cotidianos, como ralar o joelho brincando com as amigas na rua (B20). Cláudia sonhava ser bailarina, mas as atribuições cotidianas e o fato de cuidar de sua avó impediam sua realização. A morte representa um recomeço, Cláudia chega a Paris, conquista seu sonho e acaba se casando (B4). Talvez os sonhos sejam os mesmos; talvez o processo de escrita signifique para alguns a oportunidade de libertação.

Ainda que menos recorrente, o místico e a fantasia também figuram entre os textos. No enredo criado por B14, Lorena compra um livro mágico que a leva para todos os lugares que deseja. Primeiro, para um mundo de doces; em seguida, para a cidade de Harry Potter. Lá, conversou com Harry e ganhou uma varinha mágica. Por fim, foi ao país das maravilhas de Alice, nem percebendo o tempo passar. Ao acordar, viu que tudo não passara de um sonho, mas o livro ainda era verdadeiro.

Nessa etapa da análise, o foco recai sobre os mecanismos de construção da narrativa, e não sobre a temática. No entanto, não há como dissociá-los, justamente porque as experiências anteriores dos alunos influenciam o processo criativo. A aluna B8, por exemplo, segue o esquema narrativo do *best seller A culpa é das estrelas*, de John Green. Uma jovem que vai para o hospital com problemas respiratórios, e pouca expectativa de vida, acaba se apaixonando por seu fisioterapeuta. Após o casamento, Mateus, o marido, fica doente e tem apenas um mês de vida. Juntos vão à Espanha, lá Mateus morre e, depois de algum tempo, Eduarda também morre. Interessante notar como a doença é utilizada para potencializar o enredo, intensificando o clímax e o desfecho da história.

Mais do que ter começo, meio e fim, a narrativa deve se valer de mecanismos que tornem a sua existência necessária. Talvez este aspecto esteja relegado a segundo plano quando o ensino da tipologia objetiva a aquisição de conceitos, e não a magia que cercam as noites de Sherazade ou as ciladas criadas por Bentinho, em *Dom Casmurro*. Mesmo ecoando as aventuras da coleção *Vagalume*, o aluno B9 foi o que mais se aproximou dessa abordagem do texto narrativo. O início do texto é logo marcado por um acidente de avião que isola quatro amigos em uma ilha. Lutando pela sobrevivência, eles dividem tarefas e se aventuram em busca de água e comida. O resgate arriscado feito por um helicóptero, leva-os para casa, retomando o equilíbrio narrativo.

Assim como o grupo A, a maioria dos alunos começou a escrever a história com elementos da própria experiência. Os programas de televisão, filmes, livros, a escola e a família foram apontados ao menos uma vez como fonte de inspiração. Como apontado anteriormente, a aluna B5 narrou uma história verídica, enquanto que o aluno B2 disse ter se baseado nos tempos medievais. Mesmo que 66% dos participantes não tenham planejado a história, 87,5% apontaram que foi fácil realizar a atividade. Dentre as dificuldades apontadas por um número expressivo de alunos estão as questões ortográficas, de pontuação e construção de parágrafos. Ao se autoavaliarem sobre o que deveriam ter feito antes da escrita do texto, a maioria indicou a necessidade de planejar e rascunhar as ideias iniciais. Duas alunas indicaram nesta etapa que a professora deveria ter passado um texto na lousa, outra que deveria ter sido feita uma leitura prévia de uma história.

A aluna B1 salientou a necessidade de “pensar no que deveria escrever para a professora”, resposta representativa da visão que muitos estudantes possuem das atividades escolares. A figura do professor avaliador, muitas vezes autoritário, é a mesma do interlocutor, aquele a quem são destinadas todas e quaisquer produções intelectuais.

4.5 Módulos da sequência didática

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o desenvolvimento dos módulos está voltado aos problemas que surgiram na primeira produção, ofertando aos alunos instrumentos que os superem. Seguindo abordagens da psicologia da linguagem, os autores estabelecem quatro níveis principais na produção de textos, os quais nos pautamos para desenvolver as atividades desta etapa.

O primeiro nível abrange a representação da situação de comunicação, na qual o aluno deve aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto, estabelecer uma finalidade para este, assumir sua posição como autor ou locutor, além de adequar sua produção a um gênero específico. O segundo nível diz respeito às técnicas para elaboração de conteúdos em função dos gêneros, ou seja, técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos – técnicas de criatividade, por exemplo. O terceiro nível compreende a estruturação do texto de acordo com a finalidade a ser atingida; fase esta denominada pelos autores de planejamento do texto. A realização do texto é o último nível estabelecido, no qual o aluno deve ter condições de selecionar os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto.

Como observado na produção inicial, há uma série de aspectos que convergem a um *problema* genérico e crônico, afetando os quatro níveis descritos anteriormente. A falta de planejamento apontada pelos alunos coincide com a dificuldade em criar algo *para o professor*. Nesse ponto, é importante ressaltar que não só o material didático contribui com esse comportamento, mas também as dificuldades enfrentadas pelo professor ao tratar da produção escrita. Quando a maioria dos alunos diz não ter tido dificuldades para escrever o texto solicitado na AT1, podemos deduzir que para eles o texto está satisfatório, porque dificilmente são apontados *problemas* específicos nas produções individuais. A administração do tempo para que sejam cumpridas as atividades programadas no currículo e o número elevado de alunos por sala são fatores que dificultam o desenvolvimento pleno e consistente do trabalho com a escrita.

Pensando nisso, as atividades propostas têm como eixo norteador os aspectos do funcionamento textual, objetivando assim que os alunos compreendam o texto como uma construção consciente do indivíduo, resultado de prática social, e não de tarefa escolar. Para isso, baseamo-nos no conceito de contexto de produção definido por Bronckart (2012, p. 93) “como o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” O autor apresenta os fatores que exercem influência necessária sobre a organização dos textos em dois conjuntos: o primeiro ligado ao mundo físico, e o segundo ao mundo social e ao subjetivo.

No primeiro plano está o agente situado no tempo e espaço, por isso, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, definido por quatro parâmetros precisos: o lugar físico de produção, o momento de produção (extensão do tempo durante o qual o texto é produzido), o emissor e o receptor. Segundo o autor,

No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (norma, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). (BRONCKART, 2012, p. 94, grifo do autor).

O contexto sociosubjetivo definido pelo autor também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: a) o lugar social em que o texto é produzido; b) a posição social do emissor; c) a posição social do receptor e; d) o objetivo da interação.

A partir desses parâmetros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam como princípio essencial da elaboração de cada módulo a necessidade de variar os modos de

trabalho, de maneira que cada aluno tenha possibilidade de ter acesso às noções e aos instrumentos, aumentando suas chances de sucesso. Os autores elencam três categorias de atividades e de exercícios que embasaram o desenvolvimento de nossa sequência didática.

A primeira categoria diz respeito às atividades de observação e análise de textos que coloquem em evidência certos aspectos do funcionamento textual. A segunda categoria abrange as tarefas simplificadas de produção de textos segundo limites bastante rígidos, permitindo que o aluno se concentre em aspectos particulares da elaboração de um texto. Por fim, a terceira etapa compreende a elaboração de uma linguagem comum para que os alunos tenham condições de falar dos textos, comentá-los e criticá-los, além de melhorá-los. Essa etapa não se restringe a um momento pontual, mas deve ser desenvolvida ao longo de toda sequência.

A seguir, iremos apresentar os módulos desenvolvidos durante a sequência didática, utilizando a nomenclatura já empregada na produção inicial, chamada de AT1. Cada módulo ou AT foi desenvolvido no período de duas horas/aula ou 100 minutos, com raras exceções que serão pontuadas.

AT2 – A leitura literária

Iniciamos a apresentação dos módulos por uma atividade desenvolvida ao longo do ano letivo. No material do SPFE, a questão da leitura surge de maneira mais evidente no segundo volume do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d). Intitulada *Elaborando projetos de escrita e leitura*, a *Situação de Aprendizagem 1* apresenta um texto fictício criado pelos autores do material. Fracionado em cinco partes, o texto apresenta a personagem Soninha e os colegas de classe que participam de uma conversa com a autora preferida deles, Sofia Leno. Entusiasmados com a vida da autora, promoveram na escola um concurso literário, mas o desfecho da história fica por conta dos alunos. A *Situação de Aprendizagem 2* dá continuidade à temática, objetivando o desenvolvimento de rodas de leitura e pesquisa em duas etapas principais: a) roda de leitura com almofadas e livros espalhados pelo chão; b) estabelecer o tipo de roda de leitura literária, ou seja, para apreciação do autor, contemplação de um gênero literário, apreciar ilustrações ou discutir critérios para a escolha dos livros.

Após folhear os livros, ler trechos da história e observar a biografia do autor, os alunos deveriam selecionar um livro, levá-lo para casa e, posteriormente, elaborar fichas de leitura. As atividades de leitura que têm por finalidade responder questões sobre a vida profissional

do autor ou fazer resumos das histórias - assim como proposto no material do SPFE – não devem ser descartadas totalmente, nem tampouco supervalorizadas. Na AT2 abordamos a literatura como fator indispensável à humanização (CANDIDO, 2004), objetivando afastar o repúdio e a resistência que se alargam com o passar dos anos escolares.

Segundo Candido (2004), a literatura é uma manifestação universal do homem em todos os tempos, garantindo o contato inevitável com a fabulação, sendo o sonho acordado das civilizações. Para o autor, a literatura humaniza porque faz viver, construir objetos, expressar emoções e conhecer o mundo. Sobre ser a obra literária uma espécie de objeto construído, Candido afirma que

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo. (CANDIDO, 2004, p. 177).

O autor, no entanto, ressalta o distanciamento do povo em relação à literatura como consequência da estratificação social e das desigualdades impostas às camadas mais pobres da sociedade. Se considerarmos a situação paulista atual, o problema da falta de acesso apontado pelo autor se reconfigura, tornando-se desafio para o professor fazer com que os alunos se aproximem de Flaubert e Machado de Assis. Os alunos participantes da pesquisa, por exemplo, possuem um acervo riquíssimo de obras literárias clássicas e contemporâneas, mas de pouca circulação entre os jovens. Ao tentar despertar o gosto e o prazer pela leitura, almejamos alcançar a humanização como um processo que

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

O passo inicial para se conquistar a compreensão consciente pelos alunos do poder latente da literatura configura a AT2. A descrição que será feita demonstra a simplicidade da atividade que se constitui como um projeto de vida, e não de aula.

Em um primeiro momento, os alunos foram levados para conhecer a Sala de Leitura da escola, que oferece um amplo e diversificado acervo, além de estantes acessíveis aos alunos. Para a primeira leitura, os alunos foram orientados a escolherem os títulos que mais lhes agradavam, não por displicência metodológica, mas porque ainda éramos desconhecidos e, principalmente, havia o interesse em observar características e elementos que pudessem desvendar um pouco de cada sujeito.

A verificação de leitura ocorreu no formato de “piquenique literário”. Fizemos uma roda na quadra de esportes, e, em tom informal, os alunos apresentavam suas histórias, recebiam dúvidas e observações feitas por outros colegas. Títulos como *Histórias Extraordinárias*, de Edgar Allan Poe, não representaram um número expressivo se compararmos com a repetição de títulos de autoria de Maria José Dupré (*A Montanha Encantada*, *Cachorrinho Samba*, *A Ilha Perdida*, entre outros). Após as trocas literárias, os alunos comiam juntos, ao mesmo tempo em que manuseavam os livros uns dos outros.

Mesmo tendo acesso a qualquer livro, os alunos escolheram aqueles menos coloridos, de capas rasgadas e narrativas replicadas há décadas. A explicação para este fenômeno foi conhecida posteriormente: a responsável pela sala de leitura, uma professora readaptada de Língua Portuguesa, instruía os alunos a escolherem os livros previamente selecionados por ela e esparramados nas mesas. Mesmo quando alegavam que a escolha era livre, os alunos deveriam acatar as imposições da professora que também desenvolvia um projeto⁴⁸ intitulado “Hora da Leitura”.

Após essa experiência, separei previamente títulos para as diversas turmas em que lecionava (6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental). Assim, os alunos deveriam fazer suas escolhas dentre os livros elencados para cada série, no entanto, não muito tempo depois, os pais começaram a se manifestar na escola contra as minhas “exigências” de leitura. Ao questionar o que os alunos estavam lendo, percebi que os títulos mais complexos estavam em seu poder, revelando que, por algum motivo, os livros haviam sido aglomerados em um único bloco. Por um lado, a experiência negativa durante a execução da atividade de leitura mostrou que há mais elementos em ação no espaço escolar do que o professor tenha consciência; no entanto, uma experiência que parecia fracassar demonstrou durante a verificação de leitura que muitos alunos diversificaram e se apropriaram das histórias. Uma das jovens (A20) que

⁴⁸ Uma vez por semana, os alunos de toda a escola paravam suas atividades durante 20 minutos para que lessem uma obra literária.

havia lido *A Montanha Encantada* no primeiro bimestre, apresentou com paixão a história contida no *Diário de Anne Frank*. Outra aluna (A16) que leu primeiramente *O cachorrinho Samba*, apresentou em tom de fúria a peça de Ariano Suassuna, *Uma mulher vestida de sol*.

A segunda verificação de leitura ocorreu em forma de leilão de livros, de maneira tal que cada aluno deveria “vender” o livro lido de acordo com seus atrativos literários. A atividade foi realizada na sala de aula, mas com o auxílio de um microfone e caixa amplificadora de som, para que o cenário inspirasse os alunos e recriasse a atmosfera do leilão. Espontaneamente, os alunos apresentavam textos descritivos e injuntivos, sendo o grande destaque o *Diário de Anne Frank*, que resultou no sumiço do livro das prateleiras da Sala de Leitura durante muito tempo. No quadro 2, apresentamos a seleção de livros feita pelos alunos em dois momentos distintos: no início do ano letivo e ao final do primeiro semestre (leilão de livros).

<i>Estudante</i>	<i>Título 1</i>	<i>Título 2</i>
A1	A ilha perdida	O último dos moicanos
A2	Ameaça nas trilhas do tarô	O diário de Anne Frank
A3	A ilha perdida	A menina que roubava livros
A4	Mesa para dois	A culpa é das estrelas
A5	A ilha perdida	O diário de Anne Frank
A6*	Os pequenos jangadeiros	Diário do outro
A7	Mariana	-
A8*	-	O médico e o monstro
A9	A mina de ouro	As filhas sem nome
A10	Frankenstein	Novas aventuras científicas de Sherlock Holmes
A11	O Cachorrinho Samba	O mágico de Oz
A12	A montanha encantada	O último dos moicanos
A13	A culpa é das estrelas	Mestre Gil de Ham
A14	A escola assombrada	-
A15	Mariana	A culpa é das estrelas
A16	O Cachorrinho Samba	Uma mulher vestida de sol
A17	Ai de ti, Tietê	Punhalada no escuro
A19	Coração de vidro	Um presente para sempre
A20	A montanha encantada	O diário de Anne Frank
A21	O gato preto	Mestre Gil de Ham
A22	O cachorrinho samba	Dom Quixote
A23	-	Mestre Gil de Ham
A24	Quando eu crescer	Meu pé de laranja lima
A25	A simpatia	Se eu ficar
A26	Vidas selvagens	O mundo perdido
A27	Repartir	O Corcunda de Notre Dame
A28	Liloca Gatoca sumiu!	-

A29	O pequeno príncipe	Aqui entre nós
A30	O flautista de Hamelin	O último dia de um condenado
A31	Diário de um Banana	O dragão de Wawel e outras lendas polonesas
* Os alunos foram transferidos da turma B para a turma A no segundo semestre de 2016. Obs: A aluna A18 possui deficiência auditiva, além de não ser alfabetizada em Língua Portuguesa.		

Quadro 2. Livros selecionados pelos alunos no início e ao final do primeiro semestre.

Como pode ser observado no quadro 2, o cotejo entre os títulos selecionados revela o apego inicial dos alunos por histórias aparentemente simples, curtas e conhecidas, para em seguida ressignificarem o ato de leitura. A partir da observação global dos dados é possível verificar um salto qualitativo quanto aos interesses dos jovens, ainda que persistam certas lacunas motivadas por aspectos impossíveis de serem esgotados nos limites impostos ao presente trabalho.

A AT2 foi desenvolvida bimestralmente, ou seja, os alunos deveriam ler ao menos quatro livros durante o ano. No entanto, a movimentação entre os estudantes demonstrou que a quantidade estimada foi superada. A verificação de leitura dos bimestres finais ocorria sempre ao final das aulas em que alguns alunos apresentavam suas histórias para a sala. Em certo momento, criamos um cenário mais acolhedor na própria sala de aula, com chás e biscoitos e, à luz de um abajur, as narrativas fluíam.

Como dito anteriormente, o objetivo da AT2 era provocar, despertar o interesse dos alunos pela leitura literária. Interesse este que sobreviva aos anos escolares e se torne uma prática para a vida, por isso, os resultados não podem ser mensurados pontualmente.

AT3 – Personagem e trilha sonora

A AT3 foi elaborada tendo como base o conteúdo temático abordado nas *Situações de Aprendizagem 2 e 10*, do primeiro volume do material SPFE (SÃO PAULO, 2014c). Para esta atividade, os alunos foram levados até o anfiteatro, onde há retroprojektor, *notebook* e caixa de som, além de uma lousa. Iniciamos a aula com uma conversa acerca da influência dos elementos físicos e comportamentais na impressão que formatamos dos sujeitos. Para suscitar e introduzir a questão narrativa, indaguei-os sobre a aparência clichê dos vilões e heróis das

histórias por meio da questão: *Como as características das personagens influenciam a narrativa?* As respostas dos alunos formataram os seguintes protótipos:

- a) Vilões: feios, arrogantes, magros, altos, convencidos, velhos e maus.
- b) Herói: bonito, alto, forte, corajoso, olhos azuis, loiro, bonzinho, jovem e feliz.

Em seguida, fizemos a descrição de algumas fotos de personalidades desconhecidas (Tabela 5).

Imagem	Descrição
	Dissimulada, risonha, metida Possível personagem: assassina
	Mafioso, rico, assassino, velho, inteligente Possível trama: história de ação
	Nerd, excluído, maluco, magro, bom Possível trama: comédia
	Má, sedutora, prostituta, vingativa Possível trama: romance
	Pimentinha, medrosa, órfã, alegre, fofa. Possível trama: história de aventura
	Apaixonados, carinhosos, felizes Possível trama: romance
	Pobres, judiados, briguentos, feios Possível trama: tragédia

Tabela 5. Descrição de personagens desconhecidas.

Fonte: Google Imagens.

Mesmo divergindo, os alunos criavam para cada imagem uma possível trama, dizendo, por exemplo, que certa pessoa iria começar a história sendo má e vingativa, mas se redimiria ao final. Em seguida, as mesmas imagens foram apresentadas com trilha sonora. A

maioria das músicas selecionadas foi retirada de um questionário aplicado previamente acerca do perfil cultural dos alunos (artistas preferidos, filmes, séries, entre outros).

A compreensão da imagem passou a seguir o ritmo ditado pela trilha sonora: o casal de idosos que primeiramente iria viver um romance, ao som do tema da série *The Walking Dead*, viveria uma história triste, marcada por mortes e separações; a garotinha feliz que antes viveria uma história de aventura, ao som da música *Goodbye*, do filme *Para sempre ao seu lado*, viveria uma história comovente; no entanto, o casal “judiado” que encenaria uma tragédia, ao som da trilha de *Amarcord*, seriam dançarinos felizes e apaixonados.

O objetivo principal da atividade era demonstrar aos alunos que a composição da personagem não ocorre arbitrariamente, há intencionalidade em cada elemento que compõem a narrativa, inclusive a trilha sonora. Por meio das músicas, os alunos perceberam como é possível conduzir o leitor/espectador às mais diversas sensações, além de evocar experiências anteriores que compõem o conhecimento de mundo dos sujeitos.

O que fizemos nesta atividade foi aproximar dois conceitos distantes fisicamente no material do SPFE: personagem e trilha sonora. Distância esta que talvez seja um dos principais motivos que dificultem para o aluno a conexão entre os conteúdos estudados.

Para finalizar, os alunos deveriam arquitetar como seriam suas personagens, vislumbrando a escrita posterior de uma narrativa. Nesta etapa, apenas deveriam descrever fisicamente e psicologicamente as personagens de acordo com as ações que iriam desempenhar na história. Antes de abordarmos os resultados, é necessário registrar algumas intercorrências durante a atividade. O fato de trocarmos de sala gerou grande excitação entre os alunos, dessa forma, a atividade foi parcialmente prejudicada. A disposição das cadeiras no anfiteatro - que se assemelha a de um teatro – também contribuiu para que os alunos se dispersassem com conversas paralelas, ainda que relacionadas ao assunto. Este não é um fator necessariamente negativo, mas que naquele dado momento se apresentou como um obstáculo, pois o comportamento na sala convencional era completamente diferente do apresentado no novo espaço.

Todos os professores devem agendar com antecedência o uso do anfiteatro, permitindo assim que os funcionários responsáveis deixem a sala preparada. No entanto, mesmo sendo planejada, a atividade contou com um grande problema: no momento em que o som deveria ser usado, um dos cabos que fazem a conexão entre o computador e a caixa havia sido

retirado. Após algum tempo, houve substituição deste, no entanto, esse atraso também contribuiu para o estado de inquietação dos alunos. A explanação desses acontecimentos fortuitos não tem como objetivo relatar insatisfação, mas traçar com veracidade o que se passa em sala de aula e, principalmente, durante a aplicação da pesquisa, já que tais intercorrências podem influenciar nos dados apresentados.

Nesta atividade, a coleta de dados se deu a partir de uma produção textual. Como havíamos discutido acerca da influência das características das personagens na composição narrativa, os alunos deveriam primeiro traçar o perfil das personagens para depois compor a história. O objetivo era fazer com que o planejamento inicial inspirasse os acontecimentos da narrativa, além de demonstrar que o processo criativo não é aleatório e intuitivo, mas arquitetado e consciente.

Interessante notar que para alguns alunos do grupo A a fase inicial de planejamento ocorreu como uma tarefa desconexa do que se esperava no produto final. A aluna A2, por exemplo, elencou e descreveu personagens que sequer foram mencionadas na narrativa, assim como a aluna A28 indicou que algumas personagens viveriam ações que não se concretizaram no desenvolvimento textual. O estereótipo também conduziu histórias sobre “gordinhas” e “negros” que sofriam *bullying* (A11 e A31, respectivamente), e de patricinhas falsas e metidas de cabelos lisos, olhos azuis, altas, magras e de narizes empinados (A24).

O estereótipo físico e psicológico conduz à produção de personagens planas e, conseqüentemente, a narrativas brandas. Chamo de narrativa branda aquelas que são compreensíveis por possuírem *começo*, *meio* e *fim*, mas que se desenvolvem de maneira monótona, assemelhando-se mais à narração de episódios isolados, do que de um enredo cujo ritmo dita o envolvimento do leitor com a obra. Um exemplo é a história escrita pela aluna A24, reproduzida a seguir.

Título: *Corajosa*

O primeiro dia de Rafaela na escola estava indo tudo bem até chegar a hora do intervalo. Quando Rafaela foi se sentar, Emily começou a gritar:

- Sai daqui! Você não merece estar aqui. – Ela respirou e continuou – Olha, além de você ser gorducha, baixinha e macaca...

Rafaela saiu triste até a escada e lá estava Melissa. Ela disse:

- Eu vi a Emily te botando para fora de lá – Rafaela ficou quieta – Não fica triste.

- Me insultou, eu não gostei.

- Ah, ela é assim mesmo, nunca vai mudar, mas eu não vou deixar fazer mais isso com você.

Depois de muita conversa, começou a aula. No dia seguinte, Rafaela foi falar com Emily.

- Emily! Você nunca mais me chama daquele jeito!

Emily levantou brava e bufou.

- Nossa, não acredito que você fez isso. – Falou Melissa muito feliz.

- Nossa, de repente, consegui dizer o que eu queria.

Na saída da aula, Emily foi até elas.

- Então você não quer que eu fale mais daquele jeito, não é? Repete de novo se tiver coragem – Rafaela ficou quieta – Você tem que saber que quem manda no pedaço sou eu!

No dia seguinte, Rafaela estava no intervalo com a Melissa conversando até a Emily chegar.

- Então você agora sabe quem é a dona do pedaço?

Rafaela respirou e falou:

- Na verdade, você não manda em ninguém e nem em mim. Não fale mais daquele jeito!

Emily bufou e saiu. Depois todos olharam para ela e disseram:

- Nossa, como você é corajosa.

-É isso aí, Rafaela! – disse Melissa.

Depois Rafaela superou o medo de falar e ninguém mais fez bullying com mais ninguém. Ela aprendeu que tem que superar o medo.

Este tipo de construção é muito comum entre os estudantes, repetindo-se ao longo dos anos escolares. No entanto, há entre esses resultados narrativas que rompem com o lugar comum, como a produção do aluno A21, que se inicia com a apresentação de um defunto-narrador. A história de dois jovens que se apaixonam e, após algum tempo de namoro, são acometidos por uma tragédia: Carlos é baleado. Ao chão, sussurra para a amada Vitória que sempre a amará. Para o leitor resta a seguinte mensagem: *“Essas foram as últimas palavras enquanto eu morria. As lágrimas de Vitória caíam sobre meu rosto. E agora? Será que é o fim ou um susto...”*. O final em aberto é uma estratégia pouco utilizada pelos alunos, no entanto, a produção de A21 representa tanto a quebra de expectativa quanto ao *happy end*, como introduz o recurso do diálogo direto com o leitor, aproximando-o da narrativa.

A caracterização das personagens pode ser vista como um recurso de ativação de tipos de *personas* adequadas a determinadas tramas. Assim, a narrativa de A19 apresenta Esther (bonita, alta, vaidosa, olhos azuis e magra), personagem principal que é alegre, boa e esconde um segredo; Luiza, amiga e companheira de Esther, é bonita, de olhos verdes, cabelos longos, alta e magra; além de Rick, o chato e convencido que busca roubar o tesouro de Esther. Como os textos se valem apenas da linguagem verbal, as características físicas traçadas previamente pelos alunos surgem implícitas no texto, sendo o perfil psicológico das personagens descoberto pelo leitor por meio de suas ações. Dessa forma, Rick (texto de A19) é conhecido por sua atitude gananciosa ao tentar roubar o tesouro escondido por Esther.

O mesmo se dá com os textos de A9 e A20, cujos descritores das personagens serão reproduzidos abaixo.

A9: *Mocinha da história: olhos azuis, cabelos pretos e grandes, magra, alta, pele branca, simpática, boazinha, alegre e carinhosa.*

Mocinho da história – alto, cabelos curtos e pretos, olhos azuis, magro, pele clara, pobre, humilde, atencioso, cavalheiro e engraçado.

Vilã da história: alta, cabelos curtos e pretos, pele corada, feia, jovem, magra, falsa, egoísta, grossa e exigente.

Mãe da mocinha da história: alta, cabelos castanhos e grandes, olhos verdes escuro, pele clara, humilde, bondosa, carinhosa, acolhedora, rica.

A20: *Layla: uma garota nerd, inteligente, fofa, cabelo cacheado, morena, canta bem, cabeça quente.*

Alana: melhor amiga popular de Layla, segura de si, confiante, cabelos pretos com mechas rosa.

Charllote: popular, maldosa, arrogante, cabelão, loira, magra, vive maquiada, canta bem.

Hannah: melhor amiga de Charllote e Emilly; cabelo curto; vive retocando a maquiagem.

Emily: melhor amiga de Charllote e Hannah; cabelo médio, piercing no nariz.

A trama de A9, conta a história de Odara, uma jovem que acaba se interessando por seu vizinho. Odara e sua mãe recebem bombons de uma moça desconhecida, mas resolvem não os comer. Com a passagem do tempo, Bernardo, o vizinho, aproxima-se de Odara e revela sua paixão pela garota. Ao tomar conhecimento dos bombons, Bernardo revela que eles foram entregues por uma jovem que vivia perseguindo-o e entregava doces envenenados a todas as pessoas que se aproximavam dele. Já A20, narra a história de Layla, uma garota que sofria *bullying* na escola, mas, que no fim das contas, após humilhações e armadilhas, acaba tendo seu talento como cantora reconhecido.

Seria demasiadamente extenuante ao leitor apresentar aqui todos os textos produzidos pelos alunos, porém, se, por um lado, omitimos a riqueza temática e o estilo de escrita dos estudantes - dados os limites do presente trabalho - por outro, chegamos a algumas conclusões sobre o desenvolvimento da atividade. A aproximação inicial entre imagens e trilhas sonoras fez com que os alunos criassem enredos que tinham como ponto de partida os aspectos visuais e sonoros envolvidos na atividade. Ao transpor para a linguagem escrita, a influência das *personas* criadas afetou diretamente a trama apresentada, mesmo quando o perfil traçado no início da atividade não se reproduzia fielmente no texto. Estratégia esta que atuou como um disparador mais eficaz do que aquele utilizado na produção inicial desta sequência didática. Exigir simplesmente que os alunos escrevam uma história qualquer, desenvolvendo os

elementos principais da narrativa resulta nos mais diferentes comportamentos, desde o branco criativo até histórias brandas, cuja função é preencher linhas.

Com o grupo B foram seguidas as instruções do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014c, p.16) que resultaram na seleção e apresentação das imagens abaixo (Figura 17). As imagens foram retiradas de revistas e exibidas em cartões de cartolina, tendo em vista que o deslocamento dos alunos se mostrou problemático em experiência anterior com o grupo A.

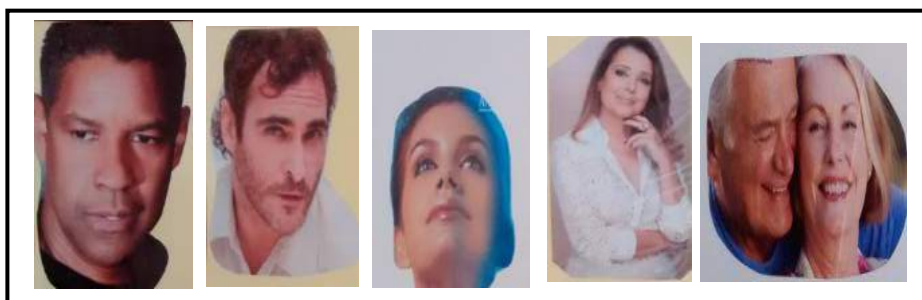


Figura 17. Imagens selecionadas pela professora-pesquisadora.
Fonte: Google Imagens

A primeira personagem foi descrita como um bandido mau e feio, enquanto a segunda como o mocinho. A jovem com olhar perdido foi vista como uma linda dançarina de *funk*, em contraposição à metida e esnobe senhora apresentada em quarto lugar. O casal feliz de idosos poderia viver uma história de amor, união e amizade; narrativas possíveis considerando a pose e a expressão facial de ambos. Oralmente, respondemos aos questionamentos do material SPFE acerca das características físicas das personagens, os seus possíveis hábitos, idade e profissão. Por uma falha de execução, os alunos realizaram a produção escrita no caderno; sendo assim, as considerações acerca das estratégias narrativas utilizadas pelos alunos serão feitas ao longo da sequência didática.

AT4 – Eventos narrativos

As atividades a seguir foram elaboradas tendo como base a Teoria da Segmentação de Eventos (*Event Segmentation Theory* - EST) explorada por Zacks et al. (2007). Segundo os autores, o mundo se apresenta ao ser humano como algo contínuo e dinâmico no qual estamos continuamente fazendo previsões sobre ações futuras com base nas informações sensoriais recebidas. Para cada acontecimento em determinado tempo e espaço, há expectativa quanto a um início e fim (ZACKS; TVERSKY, 2001); a esses segmentos ou acontecimentos da vida,

os autores convencionaram chamar de *eventos*. Os eventos podem ser típicos, como um casamento ou um café da manhã, ou atípicos, como um terremoto ou *tsunami*.

Os eventos típicos – mais comuns na vida de qualquer sujeito – podem variar de alguns segundos (comer um morango, por exemplo) a algumas horas (fazer uma longa caminhada); estão direcionados a certos objetivos (saciar a fome ou emagrecer, por exemplo), além de envolver agentes participantes. À medida que vivemos, acabamos por criar *modelos de eventos* que correspondem a todos os eventos percebidos e assimilados pelo ser humano. Se pensássemos em estratégias de leitura, por exemplo, diríamos que os modelos de eventos correspondem ao conhecimento prévio dos indivíduos. Dessa forma, o processo de percepção humano é diretamente guiado por este conjunto de representações chamado de modelos de eventos.

Em uma instância mais global, encontram-se os *esquemas de eventos* que tanto abrangem como contribuem com os modelos de eventos no que diz respeito a informações anteriormente apreendidas sobre a estrutura sequencial de atividades. No entanto, nenhum dos dois apresenta imutabilidade, característica substancial da teoria EST indicada na figura 18.

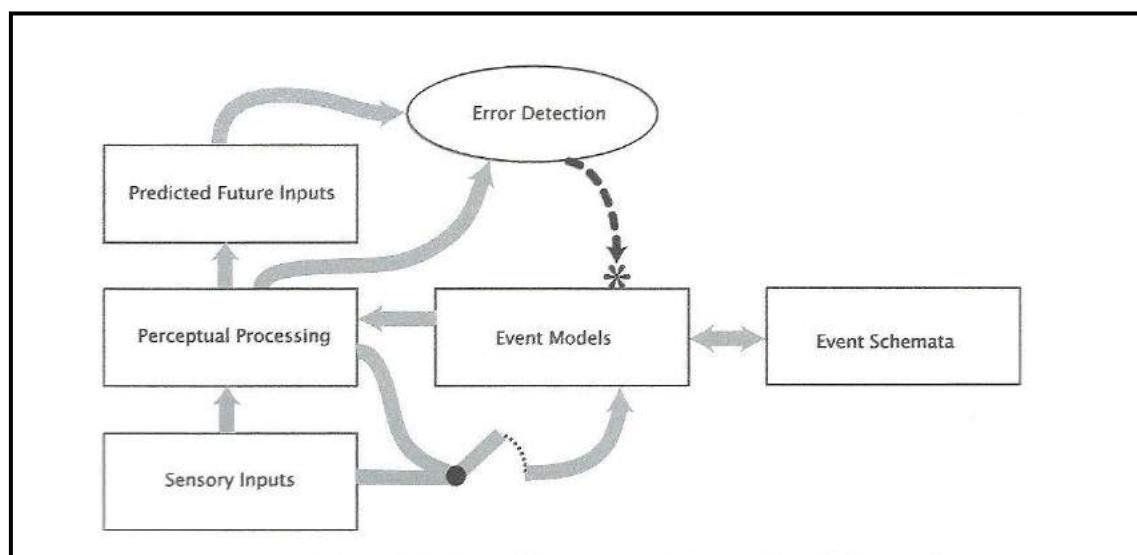


Figura 18. Representação esquemática da Teoria da Segmentação do Evento (EST).
Fonte: (ZACKS et al., 2007, p. 274).

Para ilustrar o esquema cunhado pelos autores utilizaremos uma situação hipotética. Um jovem vai à escola todos os dias, percorrendo de bicicleta um trajeto médio até o destino final. Determinado dia, uma das ruas de seu habitual caminho estava interditada pois havia uma enorme erosão, causada por fortes chuvas na noite anterior, que impedia sua passagem.

Se considerarmos que o evento corresponde ao ato de ir à escola, diríamos que os modelos de eventos envolvidos dizem respeito ao conhecimento prévio do caminho e ao tempo que este leva para ser percorrido. Ademais, outras informações são ativadas de experiências anteriores que contribuem com a execução do evento atual, como as habilidades necessárias para se andar de bicicleta (equilíbrio, por exemplo) e o respeito aos sinais de trânsito (como não ultrapassar o sinal vermelho ou pedalar pelas calçadas) existentes nos esquemas de eventos. A erosão representa para o jovem um obstáculo, assim como consiste na detecção de um erro pelo seu cérebro. No entanto, este fenômeno é responsável pela atualização dos modelos de evento que consiste em reiniciar as representações atuais (indicada pela linha tracejada na figura 18) e aumentar transitoriamente a influência das vias de entradas sensoriais nos modelos de eventos.

Assim, o sistema alterna entre longos períodos de estabilidade (eventos) e breves períodos de mudança que são denominados *limites de eventos*. A interação entre os conteúdos dos modelos de evento e esquemas de evento favorece a ampliação de um lento processo de aprendizagem, responsável por preencher lacunas durante o evento, além de proporcionar elementos que possibilitem a previsão e o planejamento de ações. Em síntese, a EST sugere as seguintes implicações: a) a segmentação de atividades em curso é espontânea e concomitante à percepção contínua do sujeito, não exigindo sua atenção consciente; b) a segmentação de eventos é um mecanismo de controle cognitivo que exerce influência sobre a disposição de recursos de processamento e atualização da memória de trabalho; c) a segmentação de eventos ocorre em vários momentos, ainda que inconsciente, incorporando informações de diversos sentidos e; d) a segmentação de eventos depende de mudanças e conhecimento prévio, incluindo aquele armazenado em esquemas de eventos.

Anteriormente à teoria EST, Newtson e Engquist (1976) desenvolveram um meio de captar informações sobre a percepção dos indivíduos em relação à estrutura temporal dos eventos. Os participantes da pesquisa foram convidados a assistir filmes de atividades diárias comuns e pressionar um botão sempre que julgassem que um evento havia se encerrado, dando início a outro. Os autores chamaram esse processo de unitização (*unitization*), que além de identificar os limites de eventos, permitia que os mesmos fossem classificados em eventos menores de granulação fina (partes de uma ação) e eventos de granulação grossa (ações intermediárias integrais). Zacks et al. (2007) distinguem a unitização da segmentação de eventos apenas pelo fato de que o último termo pressupõe um processo perceptivo contínuo, independente de qualquer tarefa intencional, como a criada na situação de pesquisa. No

entanto, os resultados presentes nos estudos de Newton e Engquist (1976) oferecem suporte à EST, à medida que evidenciam a capacidade dos sujeitos de reconhecer hierarquicamente unidades significativas em eventos.

Mesmo que os estudos referidos tenham sido desenvolvidos na área da psicologia, há nestes informações essenciais sobre o processo cognitivo pouco explorado em áreas como a educacional. Ao elaborar as atividades da sequência didática proposta nesta pesquisa, baseamo-nos nos resultados que apontam que os limites de eventos recebem um tratamento diferenciado pelo cérebro, ou seja, a identificação de limites de eventos resulta em uma codificação mais eficaz para a memória de longo prazo. Sendo assim, a segmentação de eventos se torna um mecanismo de controle cognitivo, influenciando diretamente na capacidade de utilizar experiências perceptivas na aquisição de novas habilidades. Segundo Zacks et al. (2007), os sujeitos com bom desempenho na tarefa de segmentação de eventos possuem memória melhor do que aqueles que apresentam dificuldades na execução deste processo. Assim, os eventos são componentes essenciais da percepção, atenção e memória, influenciando no processo de atualização de modelos e esquemas de eventos que culminam com atitudes responsivas dos sujeitos.

Com base em estudos anteriores (ZWAAN; MAGLIANO e GRAESSER, 1995; ZWAAN; RADVANSKY, 1998; ZWAAN, 1999), a segmentação de eventos fica condicionada à existência de mudanças que podem ocorrer em cinco dimensões: tempo, espaço, causalidade, intencionalidade e personagens. Tais elementos aproximam a Teoria da Segmentação de Eventos à compreensão narrativa, pois compreender uma história envolve a construção de situações modelos definidas como representações de eventos específicos descritos em uma narrativa.

Zacks, Speer e Reynolds (2009) monitoraram por meio de ressonância magnética funcional a atividade neural de indivíduos durante a apresentação de alguns episódios do livro *One boy's day*, de Roger Barker e Herbert Fletcher Wright. O estudo revelou que a percepção da estrutura dos eventos em uma narrativa se baseia no processamento de mudanças na situação narrada. Dessa maneira, foram utilizadas quatro cenas principais que envolviam a personagem Raymond: acordar; brincar antes da escola; fazer um trabalho de inglês e participar de uma aula de música. A simples ação de levantar, sair do quarto e se encaminhar até a cozinha pressupõe mudanças espaciais, por exemplo (do quarto para a cozinha). Dessa forma, pôde-se concluir mais uma vez que há correlação entre a mudança nas dimensões

narrativas e a identificação de um limite de evento, além destas impulsionarem a atualização dos modelos mentais (ou modelos de eventos) dos leitores.

A atividade que descreveremos a seguir foi planejada de maneira a levar o aluno ao reconhecimento de eventos como unidades narrativas que favorecem não só a memorização, mas também a apreensão de novos conhecimentos. Nos estudos apontados anteriormente, vimos que a narrativa literária foi utilizada nas tarefas de segmentação seguindo uma orientação decrescente; enquanto que neste trabalho percorremos caminho inverso com o objetivo de demonstrar ludicamente aos alunos que compreendemos e interagimos com o mundo por meio de narrativas. Dessa forma, entendemos por narrativa não só as literárias e cinematográficas, como qualquer conjunto de informações verbais ou não verbais organizadas de maneira coerente e significativa para possíveis leitores.

Descrição da AT4

Tendo por base experiências anteriores, comecei a pensar em opções para realizar as atividades na própria sala de aula. Isso porque perdíamos, em média, 30 minutos de aula cada vez que nos deslocávamos até o anfiteatro para utilização de mídias. Pensando nisso, a atividade foi realizada em etapas.

Na primeira etapa da atividade, propus que brincássemos de “Fui ao mercado comprar...”. Para realizar esse jogo que envolve memória e atenção, os alunos organizaram uma roda, facilitando a visualização dos colegas e a associação da pessoa com o objeto elencado por ela. Cada aluno deveria repetir a frase e introduzir um elemento que compraria no mercado, dizendo antes aquilo que todos os colegas já haviam “comprado”. Dessa forma: a) aluno 1 – Fui ao mercado comprar banana; b) aluno 2 – Fui ao mercado comprar banana e sorvete; c) aluno 3 – Fui ao mercado comprar banana, sorvete e melão. Pode-se perceber que a brincadeira varia quanto ao nível de dificuldade imposto aos alunos, mas este acaba sendo secundário frente ao clima descontraído da aula. Cada vez que um aluno esquecia ou errava a sequência, iniciávamos novamente a brincadeira, resultando nos seguintes números: a) 1ª rodada = seis acertos; b) 2ª rodada = cinco acertos; c) 3ª rodada = cinco acertos; d) 4ª rodada = três acertos; e) 5ª rodada = seis acertos.

Ainda que se trate de uma brincadeira popular, os resultados demonstram que os alunos concentravam seus esforços em recordar as palavras ditas pelos outros colegas sem estabelecer para isso qualquer associação significativa. Nesta etapa, os participantes não

deveriam chegar a conclusões complexas sobre o jogo, mas apenas refletir sobre as possíveis causas de seus acertos e erros. Segundo Zacks et al. (2007), há regiões do cérebro humano que se tornam muito mais ativas quando os sujeitos estão lendo histórias coerentes, ao invés de frases desconexas. Ao aproximarmos a EST do jogo realizado, vemos que se trata de uma atividade capaz de recuperar modelos de eventos - como o ato de ir ao mercado – ou esquemas de eventos – o que há em um mercado. Ao elencar o que comprariam nesse espaço, os alunos ativam o conhecimento preexistente acerca da situação que se simula em sala de aula. No entanto, a média baixa de recordação demonstra que a sequência que se estabelece é desprovida de qualquer significação para o aluno. Deficiência que poderia ser burlada com a simples associação do objeto a ser comprado com o nome da pessoa ou com alguma de suas características físicas. Por exemplo: O aluno A4 disse que iria ao mercado comprar morangos e está vestindo camiseta vermelha. Para não influenciar a segunda etapa da atividade, tal estratégia não foi revelada.

Para a segunda etapa foram distribuídos três pequenos pedaços de papel em branco para que os alunos anotassem suas respostas individualmente, sem a contribuição dos outros colegas. Seguindo o caráter mnemônico da primeira etapa, os alunos deveriam tentar recordar do maior número de palavras em três situações distintas. Na primeira, afixei na lousa uma cartolina contendo 14 palavras a serem memorizadas durante 43 segundos, tempo previamente testado e suficiente para uma leitura pausada de três a cinco vezes de todas as palavras. Em seguida, o primeiro papel com as respostas foi recolhido e armazenado.

Novamente, as mesmas 14 palavras foram apresentadas em cartões individuais, utilizando-se para isso 72 segundos, tempo total entre pausa para cada palavra e manuseio dos cartões. As respostas, mais uma vez, foram registradas e recolhidas. Para finalizar, uma nova cartolina foi afixada na lousa durante 41 segundos, dessa vez contendo as palavras contextualizadas em uma pequena narrativa. Para ilustrar, apresentamos na figura 19 o material utilizado.

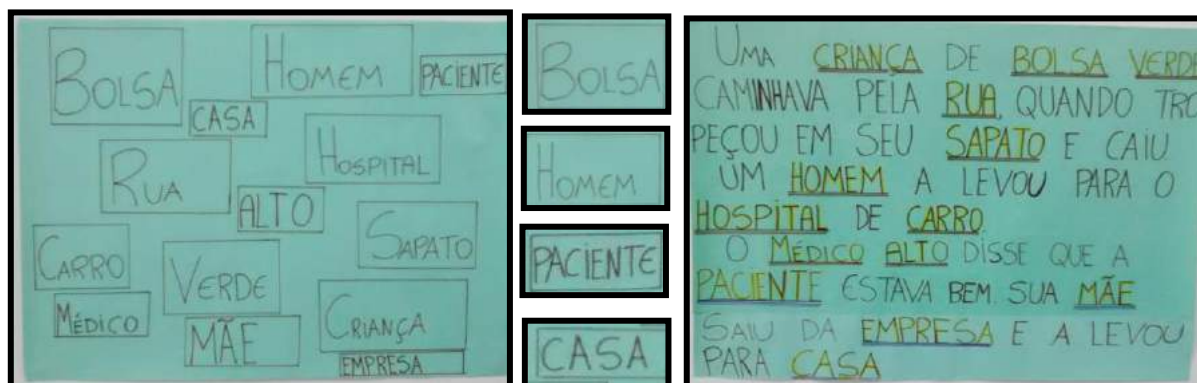


Figura 19. Os três momentos da atividade de memória.

O objetivo da atividade era demonstrar aos alunos que nossa memória pode ser potencializada por meio da contextualização de informações. O texto apresentado é uma narrativa simples, que segmentada em eventos maiores apresentaria a seguinte configuração:

- a) A criança caiu.
- b) Foi levada ao hospital por um homem.
- c) O médico lhe deu alta.
- d) A mãe foi buscá-la.

É possível perceber que a segmentação de eventos envolve unidades significativas para a compreensão da narrativa. Assim, os quatro eventos se desenvolvem em torno de um verbo principal, conferindo expressividade ao texto. Se pensássemos em divisões ainda menores (ou de granulação fina) teríamos o seguinte:

- a) A criança estava de bolsa verde.
- b) Ela tropeçou em seu próprio sapato enquanto caminhava pela rua.
- c) Foi levada de carro ao hospital.
- d) O médico era alto.
- e) No hospital a criança se torna paciente.
- f) A mãe estava na empresa e iria levá-la para casa.

Como dito anteriormente, a segmentação de eventos ocorre involuntariamente e ao mesmo tempo em que é feita a leitura. Isso significa dizer que qualquer sujeito se vale desse mecanismo para compreensão, sem que torne a tarefa de segmentação uma atividade isolada. Para ilustrar o que foi dito, observemos a tabela 6.

Cartolina completa		Palavras separadas		Narrativa	
Acertos	nºpessoas	acertos	nºpessoas	acertos	nºpessoas
10	7	12	7	13	15
7	6	13	7	12	3
9	3	11	4	10	3
12	3	10	3	11	2
5	3	9	3	7	1
11	2	8	2	9	1
3	2				
13	1				
2	1				
43 segundos		72 segundos		41 segundos	

Tabela 6. Resultados das três etapas da atividade de memorização.

Mesmo sem proceder à tarefa de segmentação de eventos, os resultados demonstram o aumento significativo do número de palavras recordadas quando estas foram apresentadas em uma narrativa. Partindo do pressuposto de que a segmentação ocorre a todo tempo e, na maioria das vezes, de modo inconsciente, propomos as próximas atividades de maneira a fazer com que os alunos exercitem voluntariamente essa habilidade. Com isso, objetivamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa utilizem os eventos a favor da construção narrativa, a partir da utilização consciente dos elementos narrativos e da criação de ritmo para a história contada. Dessa forma, problematizando o que fora identificado na produção inicial dos alunos que demonstrou que muitos ainda encaram a produção de textos narrativos como a concatenação de ações tênues que culminam com desfechos estereotipados.

Na teoria literária, Abdala Junior (1995) apresenta a questão da tensão narrativa, destacando como o leitor pode ter sua atenção direcionada com mais ou menos intensidade ao longo do desenvolvimento da história. Para o autor, a estrutura narrativa mais tradicional compreende tensão mínima nos segmentos iniciais que demarcam a apresentação da história. Ao longo do desenvolvimento da trama, complicações provocam a oscilação da tensão que culmina com o clímax, mas volta a diminuir no desfecho. Na figura 20, vemos o gráfico de uma estrutura narrativa tradicional traçado pelo autor, cuja estratégia discursiva direciona-se para proporcionar impacto no leitor, a ocorrer no clímax da história.

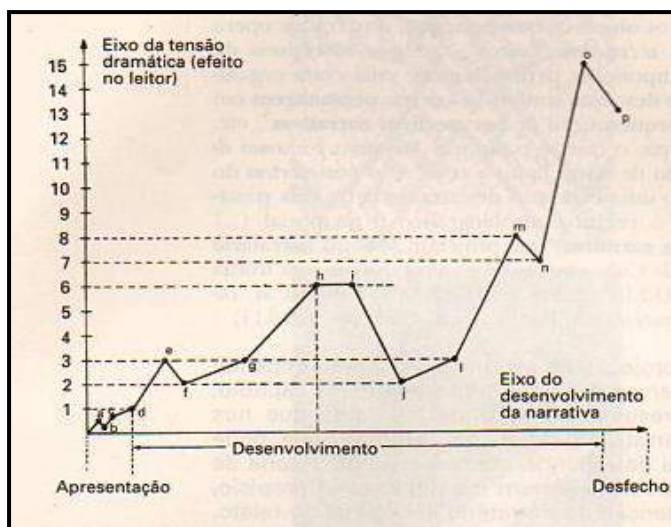


Figura 20. Gráfico representativo da tensão narrativa.
Fonte: (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 37).

Para Block (2010), toda história, seja um comercial, um *videogame*, um documentário, um programa de televisão ou um roteiro de filme longa-metragem, possui ao menos quatro etapas elementares: exposição, conflito, clímax e resolução. O autor afirma que a estrutura de qualquer narrativa pode ser traçada em um gráfico, desde os elementos discursivos aos visuais (espaço, forma, cor, tonalidade e movimento), que variam segundo as quatro etapas de tensão já mencionadas. Baseando-nos em tais aspectos, a atividade a seguir foi elaborada de maneira a contribuir com a apreensão do processo de construção narrativa pelo aluno.

Seguindo o currículo, a terceira etapa da atividade compreende a temática crônica narrativa, abordada no material SPFE. Como exercício inicial, realizamos a segmentação da crônica *Minha mulher e eu*, de Luís Fernando Veríssimo. Com a colaboração dos alunos, a crônica foi segmentada da seguinte forma:

- A. O marido sempre a levava para jantar;
- B. Dormiam em camas separadas;
- C. Levava a mulher a muitos lugares, mas não soltava sua mão;
- D. Comprou uma cadeira elétrica;
- E. Última briga por causa da poeira na TV.

Em seguida, fizemos o mesmo processo com a crônica *Meu melhor amigo*, de Fernando Sabido, acrescentando níveis à classificação dos eventos de acordo com seu grau de importância para o desenvolvimento da narrativa. Dessa forma, os alunos poderiam perceber que cada evento possui uma função na história contada. Pensando em uma escala de zero a cinco, os segmentos foram classificados e o resultado transferido para um gráfico (Gráfico 1).

- A. O garoto arranja um filhote e tenta esconder da mãe (3)
- B. A mãe descobre e manda o menino se livrar dele (4)
- C. Ele tenta convencer a mãe a ficar com o cachorro (2)
- D. A mãe não aceita (1)
- E. Ele brinca 10 minutos com o cachorro e depois o vende por R\$30,00 (5)

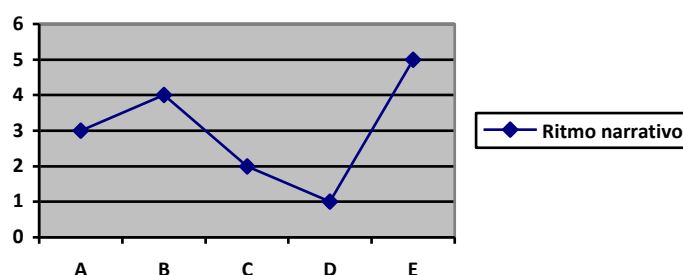


Gráfico 1. Ritmo narrativo estabelecido a partir da segmentação de eventos.

Os valores atribuídos foram sugestões dadas pelos alunos, sem a pretensão de estabelecer índices invariáveis. Com isso, o objetivo era fazer com que percebessem que a narrativa é construída por eventos com diferentes graus de significação e representatividade para o leitor. Suponhamos que uma experiência pessoal tenha marcado um dos participantes e que o fato da mãe não aceitar a permanência do animal em casa provoque muito mais tensão do que outros eventos. Assim, o ritmo narrativo assumiria outro desenho, mas não deixariam de existir variações que precisam ser percebidas pelos alunos.

Para finalizar a aula e coletar informações que embasassem as próximas atividades, executei as músicas *Vou festejar* (Jorge Aragão/Neoci Dias/Dida) e *Melodia Sentimental* (Villa Lobos). Em seguida, solicitei que os alunos respondessem as seguintes questões em uma folha de papel:

- a) Qual a primeira cor que lhe veio à cabeça?
- b) Qual o primeiro objeto que lhe veio à cabeça?
- c) Imagine que você está em um lugar qualquer ouvindo essa música. Que lugar é esse?
- d) Qual foi a primeira pessoa que lhe veio à mente? Por quê?

Entre uma música e outra houve um intervalo para que respondessem as questões. Não por acaso, as perguntas possuem como foco os principais elementos que compõem a narrativa aliados a uma canção. Esta estratégia se justifica como forma de introduzir a questão da trilha sonora na narrativa cinematográfica presente no material SPFE, além de oferecer subsídios para a análise de imagens fotográficas e criação de textos narrativos também existentes no currículo.

AT5 – Música e elementos narrativos

Como alguns alunos haviam faltado na atividade anterior, realizamos a segmentação e classificação de eventos da seguinte anedota:

*Irritado com seus alunos, o professor lançou um desafio.
 - Aquele que se julgar burro, faça o favor de ficar de pé.
 Todo mundo continuou sentado. Alguns minutos depois, Joãozinho se levanta.
 - Quer dizer que você se julga burro? - Perguntou o professor, indignado.
 - Bem, para dizer a verdade, não! Mas fiquei com pena de ver o senhor aí, em pé, sozinho!!!*

O texto foi selecionado por apresentar narratividade e, principalmente, por ser cômico, contribuindo para o clima de descontração em aula. Em seguida, os alunos deveriam realizar o mesmo processo com a crônica *O lixo*, de Luís Fernando Veríssimo. Nesta etapa, 14 alunos receberam o texto impresso e os outros 14 alunos fizeram a segmentação apenas com base na leitura dramática realizada pela professora e uma aluna, configurando o diálogo do texto em questão. Tal estratégia se justifica à medida em que se busca verificar se o desempenho dos alunos é afetado pela presença ou não do suporte físico do texto⁴⁹. Importante salientar que a atividade foi realizada durante a aula e, diferentemente de outros estudos apontados aqui, não foi estabelecida quantidade ideal de eventos resultantes da segmentação. Os alunos foram instruídos a dividir a crônica em unidades significativas para a compreensão da narrativa,

⁴⁹ Os resultados contribuem com o planejamento de atividades em sala de aula pautadas apenas na leitura realizada pelo professor, dada a escassez de materiais e recursos pedagógicos que influenciam a execução de atividades cotidianas. Além disso, os dados coletados serão usados na observação quanto ao desempenho cognitivo dos alunos na tarefa de segmentação de eventos.

além de estabelecer para cada evento um valor quanto à sua expressividade. Em seguida, deveriam desenhar um gráfico representando o ritmo narrativo observado por eles.

Os resultados mostraram que tanto os participantes que possuíam o texto em mãos como aqueles que apenas ouviram sua leitura mantiveram a média de segmentação da crônica entre quatro e cinco eventos maiores (ou de granulação grossa). Mesmo que o grupo ouvinte não pudesse recorrer ao texto em caso de dúvida ou esquecimento, eles haviam sido informados previamente que teriam que realizar uma atividade com a crônica após sua leitura. Fato que certamente influenciou no nível de atenção despendido ao texto durante sua audição. A seguir, apresentaremos a segmentação realizada por três alunos do grupo que possuía o texto como base, a fim de que o leitor possa comparar com os resultados do grupo ouvinte.

Aluna A5

- a) *Os vizinhos se encontram em uma área de serviço.*
- b) *Começam a conversar sobre os lixos um do outro.*
- c) *Se impressionam com o quanto sabem um do outro pelos lixos.*
- d) *Ele vai jantar no apartamento dela.*

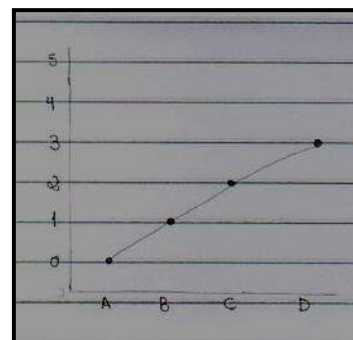


Figura 21. Gráfico da aluna A5.

Aluna A9

- a) *Dois vizinhos se encontram.*
- b) *Ficaram conversando sobre o lixo um do outro.*
- c) *Já sabiam a vida um do outro.*
- d) *A mulher adora cozinhar, o homem não sabe cozinhar direito.*
- e) *A mulher convida ele para jantar.*

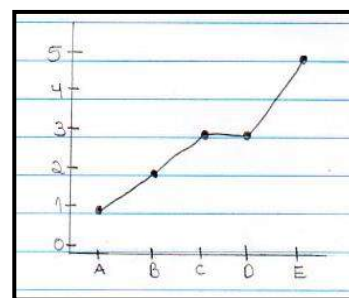


Figura 22. Gráfico da aluna A9.

Aluna A25

- a) O senhor e a senhora se encontram na área de serviço.
- b) Eles começaram a conversar e a reparar nos seus lixos.
- c) Por essa conversa, começaram a se conhecer.
- d) Ele pergunta sobre as cascas de camarão.
- e) Ela o chamou para jantar na casa dela.

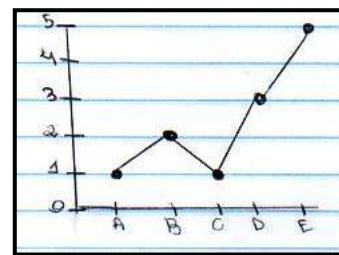


Figura 23. Gráfico da aluna A25.

Amostra de alunos do grupo de ouvintes.

Aluna A3

- a) Um homem e uma mulher se conhecem indo jogar o lixo.
- b) Eles começam a conversar sobre o lixo um do outro.
- c) Começam a falar sobre os pais, os seus problemas, etc.
- d) No fim, eles vão comer juntos.

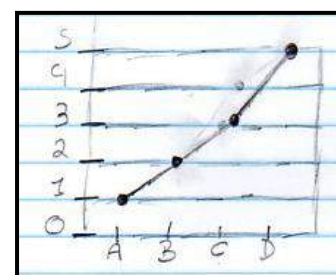


Figura 24. Gráfico da aluna A3.

Aluna A24

- a) Encontram-se pela primeira vez.
- b) Começam a conversar sobre o lixo.
- c) Estavam adivinhando tudo um do outro por causa do lixo.
- d) Ela o convida para jantarem juntos, já que estão sabendo bem um do outro.

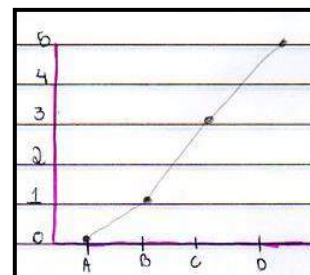


Figura 25. Gráfico da aluna A24.

Aluna A28

- a) Os dois se encontram.
- b) Os dois começam a conversar.
- c) Ele começa a falar sobre o lixo dela.
- d) Ela começa a falar sobre o lixo dele.
- e) Os dois combinam de comer juntos.

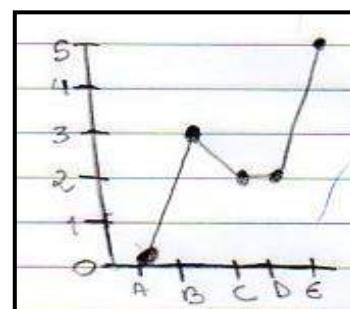


Figura 26. Gráfico da aluna A28.

Os gráficos desenhados pelos alunos demonstram o reconhecimento e a distinção quanto ao nível de importância atribuído a cada evento, mesmo sem termos ainda sistematizado o conceito que envolve as etapas narrativas (situação inicial, clímax e desfecho, por exemplo). Outro dado interessante diz respeito à recuperação mnemônica dos eventos que, em alguns casos, envolveu inferências do leitor, e não informações explícitas no texto. Assim como demonstrado nos estudos de Zacks et al. (2007), a aluna A5 afirma que o homem vai jantar no apartamento de sua vizinha, quando, na verdade, a crônica deixa indícios de que ele apenas aceitou o convite (“*No seu lixo ou no meu?*”). Outro caso, é o aluno A1, que desde o início do ano letivo apresentou grandes dificuldades de leitura, escrita e concentração nas tarefas propostas. A seguir, será transcrita sua atividade, mantendo a escrita original para que o leitor tenha conhecimento do nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, mas, por outro lado, demonstra desempenho satisfatório na tarefa de recuperação e segmentação dos eventos. Lembramos que o aluno A1 não recebeu o texto por escrito.

Aluno A1

- a) *As Primeira veis que conhece.*
- b) *A visinha o efonce no lixo e viu macu de ligaro.*
- c) *E o visilho viu cachinha de cobimico.*
- d) *E ele falo que o Pai more e ela ficom muito triche.*
- e) *E o ele viu que a mãe de ela era Profesora.*
- f) *E ela chamo ele Para come na casa tela e ele falo que inlha chuja a casa tela e ela falo neu ela lipa.*

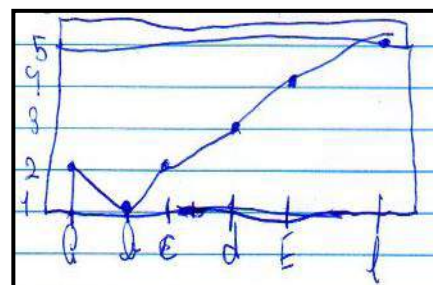


Figura 27. Gráfico do aluno A1.

Conhecendo a crônica é possível compreender os eventos descritos pelo aluno A1, além de notar outro caso de inferência: não há no texto nenhuma evidência de que a vizinha tenha ficado triste, na verdade ela apenas lamenta o ocorrido (“*Sinto muito*”). A tristeza indicada pelo aluno A1 surge em decorrência de experiências anteriores vivenciadas pelo sujeito e presentes em modelos de eventos revisitados durante a leitura: a perda de um ente querido quase sempre trará tristeza. Sofrimento, neste caso, para o leitor, pois o vizinho logo esclarece que o pai já estava “*velhinho*” e eles não se viam há muito tempo; enquanto a vizinha começa a falar de si mesma.

Ainda que a segmentação de eventos realizada por A1 tenha resultado em eventos com níveis de significação distintos para a narrativa, o aluno conseguiu enxergar graus hierárquicos entre eles. Entre o evento A e C houve uma diminuição da intensidade do que é

narrado, ou seja, a vizinha mexer no lixo e encontrar um maço de cigarros é uma informação menos privilegiada para o leitor, do que ter conhecimento do primeiro encontro entre vizinhos. Esta última, por sua vez, possui menos tensão do que no evento final, quando ela o convida para jantar em sua casa.

Os resultados mostram que os alunos elencaram eventos semelhantes, mas não idênticos; além de traçarem gráficos também distintos. Atuação que atingiu satisfatoriamente nossos objetivos iniciais que eram a percepção do movimento narrativo, gerando momentos de tensão, desequilíbrio e reequilíbrio. Uma das comparações realizadas durante a aula foi a utilização do ritmo cardíaco e o seu percurso em um eletrocardiograma. Imagem comum para a maioria dos alunos e que ilustra muito bem os pontos de repouso e tensão que o órgão se encontra a depender da situação vivida, das interferências espaciais, temporais e intencionais.

Dando continuidade à aula, os resultados da atividade anterior (AT4) foram expostos aos alunos em *slides*⁵⁰ (Tabela 7 e 8). O caráter científico da aula empolgou os alunos, pois se viram retratados nos dados, causando sensação de pertencimento e valorização.

⁵⁰ Importante mencionar que, em decorrência das experiências anteriores, foi necessária a adaptação de mídias para a sala convencional de aula. Para isso, a pesquisadora passou a levar seu próprio *notebook* e a utilizar um *Datashow* em desuso, pois apresentava defeito na projeção. No entanto, o problema não impossibilitava a leitura e observação dos textos da sequência didática.

COR		OBJETO		LUGAR		PESSOA		MOTIVO	
Verde	7	Carro alegórico	5	carnaval	7	Pai/mãe	7	Cantor	3
Amarelo	5	tambor	3	RJ (avenida)	6	Dançarina	3	Pessoa é alegre	2
Laranja	2	microfone	1	Desfile	2	Tiaguinho (cantor)	2	Saudades	2
Branco	2	Caneta	1	Show	1	Ivete Sangalo	1	Dançando	1
vermelho	2	Bandeira	1	Samba	1	Família	1	Engraçada	1
Azul	2	Jacaré (bichos do Brasil)	1	Churrasco	1	Pessoas fantasiadas	1		
Roxo	1	Ventilador	1	Clube	1	Tia	1		
Preto	1	Borracha	1	escola	1	músicos	1		
		Mesa	1	Festa no pátio	1	Cláudia Leite	1		
		Penas coloridas	1	praça	1	Irmã	1		
		Bateria	1	Nordeste	1	Primos	1		
		Viola	1	Festa	1	Maurício de Souza	1		
		Cavaquinho	1						
		Guarda-chuva	1						
		Cama	1						
		Rádio	1						
		Celular	1						

Tabela 7. Respostas das questões estimuladas pela música *Vou festejar*.

COR		OBJETO		LUGAR		PESSOA		Motivo	
Preto	9	Rádio	3	Casa	4	Irmãos	6	Saudade/gostar	12
Azul	5	Violino	3	Praia	4	Avós	6	Morreu	3
Verde	3	Lápis	2	Teatro	3	Mãe	4	Gosto da pessoa	2
Vermelho	3	Piano	2	Campo	3	Prima	2	Amar	2
Marrom	3	Cadeira	2	Floresta	2	Bisavô	1	Pessoa calma	1
Branco	2	Casa	2	Na rede	1	Amada	1	Preocupação	1
Amarelo	2	Faca	1	Orquestra	1	Velho	1		
Rosa	1	Jarro	1	Sala escura	1	Professora	1		
Nude	1	Vela	1	Palco	1	Monstro	1		
		Linha de costura	1	No silêncio	1	Músico	1		
		Guarda-sol	1	Restaurante	1	Ninguém	1		
		Barco	1	Ilha deserta	1	Cachorro	1		
		ventilador	1	Planície	1	Bisavó	1		
		Câmera	1	barracão	1	Tia Rose	1		
		Brinco	1	Velório	1				
		caneta	1	Casa da avó	1				
		Coração	1						
		TV antiga	1						
Participantes								Total: 28	

Tabela 8. Respostas estimuladas pela música *Melodia Sentimental*.

Como o próprio material SPFE aborda a narratividade em canções e a influência destas na narrativa cinematográfica e fotográfica, elaboramos esta atividade, cujo objetivo principal era mostrar que nossas escolhas não são arbitrárias. Mais do que solicitar que os alunos criassem um enredo para uma fotografia de um casal enamorado (proposta do SPFE), estimulamos a ativação de seus próprios modelos e esquemas de eventos para solucionar questões simples como as propostas na atividade. Estas que abordam os principais elementos a serem desenvolvidos na narrativa, além de serem indicados em estudos como motivadores da segmentação de eventos⁵¹.

Analisando a tabela 7, vemos que a cor mais citada durante a execução da música *Vou festejar* é o verde, que segundo Heller (2013) é a cor que representa a juventude. Segundo a autora, na velhice as cores apagadas, como o cinza, são menos apreciadas; cedendo espaço a cores que simbolizam a mocidade, como o verde. Em segundo lugar, está o amarelo

⁵¹ Os alunos não se identificaram nas folhas de respostas, tampouco eram obrigados a responder todos os itens. Tal estratégia se justifica para que não se sentissem compelidos a responder qualquer coisa apenas para preencher espaços, o que afetaria demasiadamente os resultados.

simbolizando o lúdico, a recreação, a jovialidade e o otimismo. Em sua pesquisa, Heller (2013) abordou mais do que a significação de cores esparsas; a autora estabeleceu grupos de cores que suscitavam nos sujeitos pesquisados sentimentos e percepções que convencionou chamar de *acordes temáticos*.



Figura 28. Acorde cromático para a recreação e diversão (HELLER, 2013).



Figura 29. Acorde cromático estabelecido pelos alunos para a música *Vou festejar*.



Figura 30. Acorde cromático para o masculino (HELLER, 2013).



Figura 31. Acorde cromático estabelecido pelos alunos para a música *Melodia Sentimental*.

Por meio das figuras, podemos visualizar uma certa correspondência entre o levantamento realizado por Heller (2013) e a escolha dos alunos durante a execução de uma música alegre e festiva. Em sua pesquisa, a autora verificou que o acorde cromático para o lúdico foi representado pela cor amarela, laranja e vermelha; a recreação pelo acorde amarelo, laranja, vermelho, azul e verde; a jovialidade pelas cores amarela, azul, rosa, verde e laranja; o otimismo pelo amarelo, verde, azul e laranja. Certamente, há uma série de variáveis que influenciam os resultados – dentre elas, o fator cultural –, talvez por isso alguns alunos tenham

mentado o preto e o roxo durante a execução de uma música feliz. No entanto, no geral, a atividade rendeu informações que foram utilizadas na análise da construção das personagens, dos espaços da narrativa e das cenas.

Lembrando que os alunos deveriam responder as questões ao longo da música, sem oportunidade para refazerem suas respostas, pensamos que há nos dados coletados espontaneidade e fidedignidade com a proposta. O comprometimento fez com que a maioria dos alunos citasse a cor preta e azul durante a melancólica música de Villa Lobos, contrastando significativamente com os primeiros resultados. Talvez o leitor esteja pensando na falibilidade da teoria, já que os alunos também indicaram cores quentes como o vermelho e o amarelo para uma música dita triste. No entanto, Heller (2013) salienta que as cores nunca são unas, ou seja, existem 50 tons de preto, 111 tons de azul, 100 tons de verde, 105 tons de vermelho e 115 tons de amarelo.

Símbolo da beleza, de lindas paisagens e mulheres bonitas, o impressionismo não reconhecia o preto como uma cor. As cores escuras deveriam ser obtidas com o azul, o vermelho e o amarelo combinados, já que pintar com o preto era uma prática censurada. O preto também simboliza o fim, a podridão da carne decomposta, das plantas mortas e dentes cariados; o mau gosto das piadas classificadas como humor negro, além de ser a cor das vestes do deus do tempo, Cronos (HELLER, 2013).

Na simbologia cristã, o preto é a cor do luto, da tristeza pela morte terrena; mas também é a cor da própria morte, representada por um ceifador cruel, vestido com um manto negro, enviado dos infernos para buscar um pecador. Segundo Heller (2013), o preto possui diferentes significações ao longo do tempo e das regiões geográficas, mas talvez o mais comum para nós, ocidentais, seja a simbologia negativa assumida pela cor, como: colarinho preto, magia negra, ovelha negra, peste negra, coração negro, gato preto, entre outras expressões comuns utilizadas cotidianamente por nós.

A segunda cor mais citada durante a execução de *Melodia Sentimental* foi o azul que pode simbolizar o divino, o masculino, a fantasia, as virtudes intelectuais, mas também representa o gélido, o frio e a saudade (HELLER, 2013). Segundo Helen Kay, citada por Heller (2013, p. 28), os quadros de Picasso em seu “período azul” (1901-1904) transmitem um efeito de frio: “o famoso azul de Picasso é o azul da miséria, dos dedos frios, das frieiras, dos lábios exangues, da fome. É o azul do desespero...o azul do *blues*.”

A simbologia do preto e azul se fortalecem quando vemos que os motivos mais citados pelos alunos foram a saudade e a morte, seguidos pelo fato de gostar ou amar alguém. Dentre as pessoas que se recordaram, o maior número aponta para familiares (irmãos, avós, mãe), mas também um velho, um músico e um monstro. No restaurante, no teatro, em uma sala escura, na floresta, no campo, no silêncio ou em um velório, cada lugar revela informações de eventos pertinentes a modelos ou esquemas já vivenciados, mesmo que na casa da vó. A distância entre o gênero musical executado e a realidade de alguns alunos permite que se elenquem lugares inusitados, como uma praia (Tabela 8). Talvez, uma praia deserta e uma casa abandonada.

O piano, o violino, a cadeira, o barco, o coração e a televisão antiga fazem forte oposição ao carro alegórico, ao tambor, ao microfone e aos bichos do Brasil mencionados durante a música *Vou festejar* (tabela 7). O lugar agora é uma avenida do Rio de Janeiro, em meio a um desfile de carnaval, a um show, ao samba; talvez no nordeste, um churrasco, uma festa com dançarinos, músicos, pessoas fantasiadas, Cláudia Leite e Ivete Sangalo. Cada personagem criada, cada espaço revisitado, cada objeto presente é evocado pela alegria das pessoas, pela dança de uns e o jeito engraçado de outros. Assim como as cores elencadas para a música, os elementos narrativos apontados harmonizam com a alegria, a recreação e a diversão ritmadas por uma estimulação sonora.

Como dito anteriormente, os resultados analisados aqui foram apresentados aos alunos em *slides*, suscitando interesse e atenção de um público desacostumado a refletir sua própria prática. O simples exercício de explorar as escolhas dos alunos durante a execução de duas músicas deu ensejo a uma série de questionamentos e discussões sobre estereótipos narrativos que nos circundam, além de demonstrar aos alunos que há intencionalidade em tais criações. Tais aspectos serão explorados nas próximas atividades.

AT6 – Análise da narrativa imagética

Para introduzir o tema da aula, apresentei o comercial da câmera fotográfica *Samsung*⁵², refletindo acerca dos efeitos visuais da mensagem implícitos no texto: a promessa de fotografias que alcancem audiência para o sujeito nas redes sociais. A imagem é criada para o *outro* a partir do que ele mostra, do que quer e como quer mostrar; por analogia, a mão que conduz a câmera se assemelha ao papel desempenhado pelo narrador nos textos literários.

⁵² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YMUhEIlq0Rw>>. Acesso em: set. 2016

Samain (2012) evidencia que toda imagem, desde a pintura à imagem eletrônica, oferece algo que nos faz pensar: “ora um pedaço de *real* para roer, ora uma faísca de *imaginário* para sonhar” (p.22, grifo do autor). Assim como toda imagem veicula pensamentos ou, nas palavras do autor, são portadoras de um pensamento.

toda imagem leva consigo primeiramente algo do objeto representado. No caso da pintura, o que o pincel, ao deslizar sobre uma tela, traçou; no caso da fotografia, o que a luz se encarregou de inscrever na placa sensível. Veicula, assim, uma *figura*, mas muito mais ainda. De um lado, o pensamento *daquela que produziu* a fotografia, a pintura, o desenho; de outro, o pensamento de *todos aqueles que olharam* para essas figuras, todos esses espectadores que, nelas, “incorporaram” seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios e, até, suas intervenções, por vezes, deliberadas. (SAMAIN, 2012, p. 22-3, grifo do autor).

Para Barthes (1984), todas as representações analógicas da realidade comportam duas mensagens. A primeira seria a mensagem denotada em que um conteúdo analógico é evidenciado, como uma cena, um objeto ou uma paisagem. A segunda mensagem é a conotada, ou seja, aquela obtida por meio de um interlocutor influenciado por fatores histórico-culturais (esquemas, cores, grafismos, gestos, expressões, por exemplo), mas também sob a ação do criador da mensagem primeira. Para o autor, até mesmo a fotografia de imprensa é um objeto trabalhado, escolhido, construído de acordo com normas profissionais, estéticas ou ideológicas que podem ser definidas como fatores de conotação.

Exploramos tais conceitos à medida que eles fornecem subsídio à reflexão acerca da construção narrativa ou do manejo intencional dos elementos que a compõem. No plano imagético, Barthes (1984) aponta a trucagem, a pose e a seleção de objetos como aspectos estruturais capazes de modificar aquilo que se diz real ou o *analogon* perfeito. No comercial exibido, a trucagem pode ser definida como o efeito obtido a partir do enquadramento da imagem, simulando inadvertidamente uma reprodução fiel da realidade. Ao segurar um gato ou usar óculos escuros, as personagens se valem de objetos para construir uma imagem fortemente conotada, mas que se faz passar por denotada, ainda que denunciada por uma pose artificial (Medusa, por exemplo). Assim como políticos que seguram e beijam crianças carentes durante campanhas eleitorais, há nestas três dimensões o desejo de mostrar implicitamente ao *outro* o quão belo, legal, popular e bom o *eu* retratado pode ser.

Pensamos que explorar a mensagem conotada se constitua como um exercício crítico necessário à formação cidadã do sujeito, esta intrinsecamente condicionada às interferências e experiências culturais de seu entorno. Pensando a realidade da escola em que foi desenvolvida

a pesquisa, a alternativa encontrada foi o aprofundamento da leitura de textos a que tínhamos acesso, assim como o comercial já citado. O aprofundamento nas camadas textuais desvenda, desconstrói, desestabiliza conceitos que podem soar estáticos para o aluno acostumado à superfície textual e à reprodução inconsciente de estereótipos. Por isso, as atividades a serem descritas adiante envolvem uma variedade de textos, desde a fotografia de família ao fotojornalismo.

Em um momento introdutório, pretendíamos demonstrar como a seleção dos elementos que compõem a narrativa imagética ou textual se torna de suma importância na condução dos efeitos que o narrador pretende criar e provocar. Para melhor exemplificar essa relação intencional na composição da trama narrativa, foram exibidas algumas imagens em *slides* para que os alunos refletissem as possíveis sensações causadas por elas. As imagens⁵³ foram exibidas de maneira a enfatizar o contraste provocado, como apresentado a seguir:

a) Imaginem uma floresta. Que tipo de história ocorreria em cada cenário?



⁵³ Todas as imagens utilizadas nesta atividade foram retiradas do *Google* imagens.

b) E o pôr-do sol? Quais sensações provocam?



c) A luz do dia anuncia...



d) Agora, o quarto é o cenário principal da trama. Que histórias são possíveis? Quem seriam as personagens? O que irá acontecer?



e) Em uma casa...



f) Quando um arco-íris surgiu...



g) Naquela noite...



h) A chuva era...



i) Dois dias se passaram em alto mar...



j) A jovem ruiva...



k) A noiva...



l) Os fantasmas...



A atribuição de qualidades físicas e psicológicas em muito recupera padrões presentes no imaginário popular. Assim, pensando de maneira genérica⁵⁴, os heróis são caracterizados como símbolo de beleza e perfeição, enquanto os vilões apresentam alguma deformidade e, por vezes, utilizam máscaras. Para exemplificar, foram apresentadas as seguintes imagens:



Figura 32. Caracterização de heróis e vilões popularmente disseminada em narrativas.

Os protótipos criados, principalmente, pela indústria cinematográfica *hollywoodiana* e as histórias em quadrinhos apenas reproduzem a lógica maniqueísta difundida com a crença cristã. O grotesco e a deformidade são características elementares dos seres diabólicos, em contraposição à áurea angelical daqueles que representam as divindades e os homens devotos. A figura 33 mostra uma xilogravura utilizada pela igreja como “sermão ilustrado”, com a finalidade de lembrar aos fiéis a hora da morte e ensinar-lhes como bem morrer (GOMBRICH, 2012).

⁵⁴ Tais características estereotipadas fazem parte dos padrões presentes nas produções de maior consumo entre os jovens, oriundas, principalmente, dos EUA.

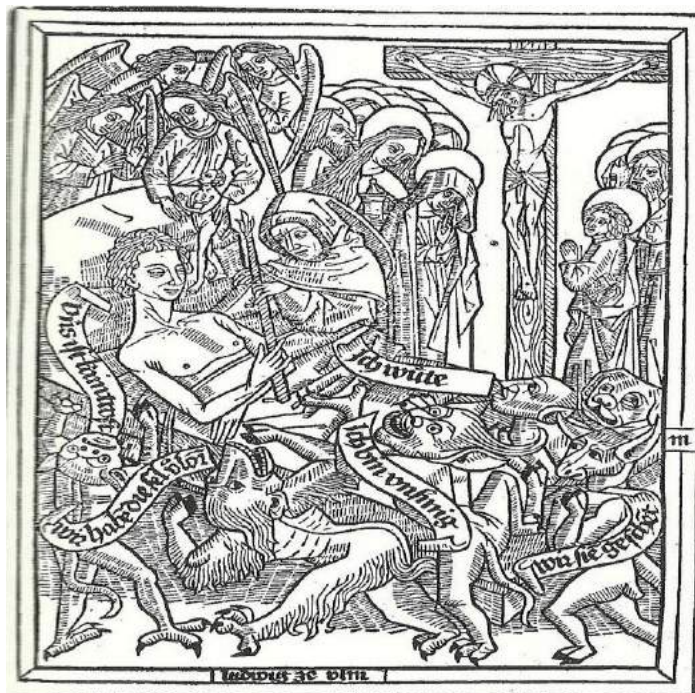


Figura 33. Xilogravura *O bom homem em seu leito de morte*, de 1470.
Fonte: A história da arte (GOMBRICH, 2012, p. 283).

Ao lado do corpo sem vida, um monge coloca em suas mãos uma vela acesa (a luz em oposição as trevas), enquanto um dos anjos recebe a alma do bom homem, representada por uma miniatura do corpo que jaz. Ao direcionar seu olhar para os anjos, a pequena figura mantém o gesto de oração, enquanto se encaminha para o segundo plano da imagem, juntamente com Cristo e Seus santos. No primeiro plano, os demônios, irados por terem perdido uma alma, são representados por formas medonhas e fantásticas, com chifres, garras, cascos e rabo.

No século XVI, o artista holandês Jerônimo Bosch alcançou fama por suas representações assustadoras das forças do mal (figura 34), sendo talvez o único a dar forma concreta e tangível aos medos que assolavam o espírito humano na Idade Média. Segundo Gombrich,

No painel da esquerda vemos as legiões do mal invadindo o mundo. À criação de Eva segue-se a tentação de Adão, e ambos são expulsos do Paraíso, enquanto bem no alto assistimos à queda dos anjos rebeldes, os quais são atirados do céu como um enxame de repugnantes insetos. No outro painel exibe-se uma visão do inferno. Amontoam-se horrores sobre horrores, labaredas e tormentos de toda espécie, e todos os tipos de demônios pavorosos, meio animais, meio humanos ou meio máquinas, que flagelam e

castigam por toda a eternidade as pobres almas pecadoras. (2012, p. 356-357).

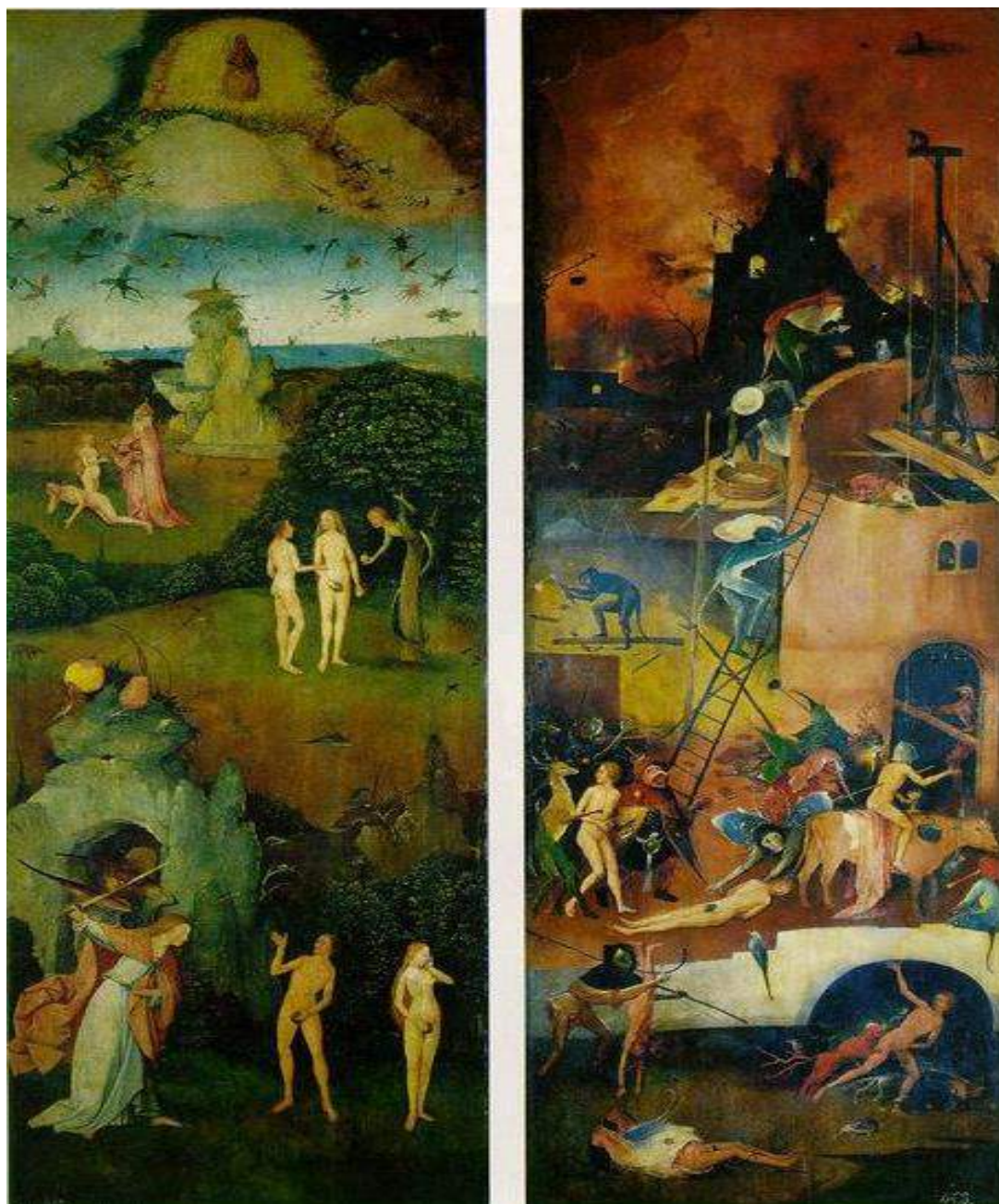


Figura 34. *Paraíso e Inferno*, de Jerônimo Bosch, 1510.
Fonte: A história da arte (GOMBRICH, 2012, p.358).

O vermelho é a cor do fogo e do sangue que se alastra na desordem criada pelos demônios em oposição ao verde e azul do Paraíso terrestre, mesmo que em decadência. A Igreja contribuiu não só com o conceito de dualidade em que vive constantemente o homem, que deve escolher entre o caminho do bem (luz) e do mal (trevas), mas também com a criação de figuras terrenas malignas, como a das bruxas. A cruel atuação da Inquisição fez com que a bruxa se tornasse mais uma das figuras temidas por uma sociedade crente nos poderes místicos dessas criaturas. Por isso, vemos na literatura tradicional a magia, a bruxaria e o misterioso representados pelo preto, o violeta, a prata e o ouro. Heller (2013) indica o violeta e o preto como cores do oculto e da magia, assim como representado nos acordes cromáticos da figura 35.



Figura 35. Acordes cromáticos representantes do misterioso e da magia, respectivamente.

Com a modernidade, bruxas, vampiros e demônios passam a ser personagens agraciadas pelo público jovem, como visto em questionário respondido pelos alunos. No entanto, ainda se pode observar um certo medo herdado de outras eras, entre eles, o do poder mágico da linguagem. Para muitos, pronunciar um dos vários nomes que o Diabo pode ter é chamá-lo, evocando sua presença. Na literatura de cordel nordestina, o Tinhoso, o Cão, o Capiroto, o Chifrudo ou Coisa-Ruim assume características picarescas, mas ainda é temido pelo povo.



Figura 36. Ilustração de cordel.
Fonte: Google Imagens

Na peleja entre Manoel Riachão e o Diabo, a figura infernal se transfigura em um homem negro para poder tocar violão com Manoel, que, reconhecendo o Tinhoso e seu cheiro de enxofre, repele-o para longe, em nome de Jesus e da Virgem Maria.

Ao demonstrar os ecos culturais de outros tempos e de outras sociedades, aprofundamos nossa análise em mais uma camada do texto imagético, afastando o conhecimento ingênuo e demonstrando mecanismos de construção de mensagens que se replicam indefinidamente. Muitas delas empregadas pelas mídias de massa como meio de angariar grandes audiências.

Retomando a questão dos padrões descritos para heróis e vilões, salientamos que a existência destes também pode ser observada como uma estratégia para manter o equilíbrio da narrativa, ditando o ritmo e o encadeamento de ações. O perfil das personagens, como uma fórmula comercial, é replicado em diversas obras segundo sua aceitação. O filme *Shrek*, de 2001, distribuído pela *Universal Pictures*, apresenta um ogro feio e fedorento que adora viver isolado em seu pântano, quando passa a ser incomodado por um burro falante. O Burro é o elemento desestabilizador, é ele quem canta nos momentos de silêncio e que diz e faz asneiras. Em 2002, é lançado *A Era do Gelo*, distribuído pela *FOX Filmes*. Manny, o mamute, também grande e astuto como o ogro, é incomodado por Sid, a preguiça tola e sentimental que o acompanhará durante toda a narrativa. Um terceiro elemento é introduzido em ambos os filmes: um felino. Enquanto em *Shrek* temos o Gato de Botas, em *A Era do Gelo* temos o tigre Diego.



Figura 37. Personagens dos filmes *A Era do Gelo* e *Shrek*, respectivamente.
Fonte: Google Imagens.

Como visto na produção inicial dos alunos de um texto narrativo, a criação de personagens obedece a lógica estabelecida também nas atividades de interpretação textual, ritualizada por questões que exigem conhecimento explícito do texto, como: “*Essa história é contada em primeira ou terceira pessoa?*” (SÃO PAULO, 2014c, p. 10). Isso significa dizer que por mais que convivam com modelos esquemáticos narrativos, a apropriação de tais mecanismos não ocorre pela observação passiva em uma sala de cinema. A aluna A2 inicia sua narrativa da seguinte forma:

Numa pequena cidade, mora Rafaela, uma menina bonita e vaidosa, que seu maior sonho era ser rica e invejada.

A utilização de descritores não deve ser vista como algo negativo ou prejudicial à narrativa, mas como um recurso que necessita de manuseio consciente por parte do autor. Vejamos um trecho do romance *Madame Bovary*, de 1857.

Ficando no canto, atrás da porta, onde mal se conseguia vê-lo, o *novato* era um garoto do campo, de uns quinze anos de idade, e estatura mais alta do que qualquer um de nós. Tinha os cabelos cortados retos na testa como um cantor de igreja de aldeia, com um jeito ajuizado e muito acanhado. Embora não tivesse ombros largos, o paletó curto de pano verde e botões pretos devia atrapalhá-lo, deixando-o pouco à vontade, e permitia ver, pela fenda das roupas, uns pulsos vermelhos habituados a ficar descobertos. As pernas, com meias azuis, saíam de umas calças amareladas bastante estiradas pelos suspensórios. Calçava sapatos fortes, mal engraxados, guarnecidos de pregos. (FLAUBERT, 2011, p.77, grifo do autor).

Situado na infância de Charles Bovary, o trecho marcado pela descrição oferece indícios ao leitor que contribuem com a criação do cenário em que se passará a trama, além de compor a figura de uma personagem desajeitada e sem graça, como o futuro médico. Em oposição à opacidade de Charles, surge Emma, filha de um rico fazendeiro, cuja beleza dos

olhos castanhos “chegava às pessoas francamente com uma ousadia cândida” (FLAUBERT, 2011, p.91). Os “lábios carnudos” e as “maçãs róseas do rosto”, anunciavam a mulher que “buscava saber o que exatamente se entendia na vida pelas palavras *felicidade, paixão e embriaguez*, que lhe tinham parecido tão belas nos livros.” (FLAUBERT, 2011, p. 114, grifo do autor).

Mesmo não sendo de carne e osso, esses seres de papel (BARTHES, 1988) motivam por meio da ficção o apreço, o desprezo e a paixão de leitores. Por isso, a maneira como estas personas são descritas influencia decisivamente a narrativa e o que se quer dela. O aspecto físico de Madame Bovary e Capitu teria o poder de afetar o que sentimos ao sabermos do fim a que chegaram? E o que desejamos a Quasímodo, o corcunda de Victor Hugo, que sofrera durante toda a vida aprisionado pelas ordens do malévolo Frollo? Como seria a trajetória de Cyrano de Bergerac, sem seu gigantesco nariz, na peça de Edmond Rostand?

A predicação direta nem sempre conduz o leitor às mesmas convicções que o narrador. Retomemos o filme *Shrek* e a personagem que dá nome à trilogia. A cena inicial do primeiro filme⁵⁵ apresenta o ogro rasgando uma das páginas de um livro de contos de fadas para utilizar como papel higiênico. Em seguida, ele realiza suas atividades matinais, como tomar banho e escovar os dentes, em meio a práticas repulsivas de higiene. Mas ele é um ogro, feio e gordo que, como já dito, vive isolado do mundo, sendo caçado como fera pelos humanos da aldeia próxima a seu pântano. Descrente do amor e um eterno mal humorado, Shrek sofre uma metamorfose aos olhos dos espectadores que acompanham o nascimento de uma amizade (Burro) e o florescimento do amor (Fiona), fatos à primeira vista impossíveis de acontecer. Shrek é desmistificado pela predicação indireta, ou seja, por suas ações e pelas falas e pensamentos das outras personagens.

Não há nos cadernos do SPFE, para o sexto ano do Ensino Fundamental, o estudo aprofundado das ações decorrentes de cada personagem. O material se limita à descrição física (como na atividade descrita anteriormente do Irerê) e psicológica dos participantes da narrativa, mesmo que já exista a distinção entre personagens principais e secundárias. A falta de elo no estudo de personagens e ações contribui com a proliferação de personagens simples (ABDALA JUNIOR, 1995) ou planas (FORSTER, 1969). Segundo Abdala Junior (1995, p.41), as personagens secundárias costumam apresentar características redundantes cuja tendência é não evoluir, “mantendo-se, assim, dentro de um sistema estático de atribuição.

⁵⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5Dj34oHDSds>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

Se uma personagem é ‘boa’, ela permanecerá com este atributo no decorrer da narrativa, com ações bastante previsíveis, confirmando sua ‘bondade’.” Enquanto as personagens complexas caminham em direção oposta, cuja predicação é imprevisível:

o discurso narrativo coloca-as numa rede de traços caracterizadores em que muitos deles se repetem e outros se modificam, às vezes de forma ambígua. Se o herói num determinado momento é “corajoso”, noutra já é “covarde”; se é “pacato”, logo depois se transforma e se torna “violento”, etc. Dessa forma quanto mais ambígua for a predicação, mais complexa tenderá a ser a personagem. (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 41).

A esta mesma categoria, Forster (1969) convencionou chamar de personagens redondas que, se voltarmos nos exemplos já dados neste trabalho, poderíamos pensar em *Capitu* e *Madame Bovary*. A aparente contradição entre o aspecto físico grotesco de *Shrek* e suas ações não o transformam em um monstro, assim como não fazem com que seja uma personagem complexa ou redonda, à medida que a repetição de seu tipo em narrativas de consumo de massa o mantém como personagem previsível, mesmo que pela intertextualidade.

AT7 – O narrador

Dando continuidade à explanação anterior, o objetivo desta atividade foi traçar um percurso para que os próprios alunos compreendessem a importância do narrador e seu ponto de foco. Para isso, foi utilizada uma sequência de imagens⁵⁶ lançadas na *internet* por um jovem que simula ter uma namorada, fato que só é descoberto quando deixamos de ver a imagem a partir de sua perspectiva, ou seja, das seleções e recortes que o narrador faz.



Figura 38. Simulação fotográfica.

Para Campos (2007), o narrador se materializa como uma forma de perceber e de narrar uma história. No cinema, o papel do narrador é assumido pelos instrumentos de captação de imagem e de som, dessa forma

⁵⁶ Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/inusitado/indicacao/jovem-engana-todo-mundo-e-cria-fotos-que-simulam-uma-namorada/>>. Acesso em: jan. 2016.

Percebemos a existência do narrador ao percebermos que, de uma massa de estória, foram selecionados alguns elementos e outros foram subentendidos, omitidos ou ignorados; que, dentre os elementos selecionados, alguns foram tomados como principais, outros como secundários, e que a narrativa teve uma determinada progressão e um determinado estilo. (CAMPOS, 2007, p. 83).

As referências ao cinema e à fotografia foram utilizadas como meio de expandir o conceito simplista apresentado e explorado no SPFE, em que o autor é “a pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho, etc.)”, e o narrador é a “figura inventada que narra uma história” (SÃO PAULO, 2014c, p.8). Ainda que na definição haja menção à autoria em outras formas de linguagem, não há diálogo entre as duas instâncias, assim como a atuação dessas figuras não é abordada no estudo da imagem fotográfica e da notícia de jornal, por exemplo. O que se nota ao longo dos dois *Cadernos* de Língua Portuguesa é que identificar o autor no rodapé do texto e estabelecer a voz narrativa são dois passos suficientes para a compreensão desses elementos fundamentais.

O narrador está nas fotos publicadas em redes sociais, nas lorotas contadas ao pai pelo filho que cabulou aula ou que foi reprovado em alguma matéria. Acreditamos que a grandeza da figura do narrador não pode ser reduzida a uma voz dita ficcional; o narrador é aquele que cria mundos que nos quer contar, não como eles são, mas como quer que sejam. Assim fez o rapaz na figura 38. Se nos detivéssemos às imagens captadas por ele mesmo jamais saberíamos a verdade revelada por um *outro* narrador que desvenda o logro, a mentira.

A fim de refletirmos não apenas sobre o enquadramento da imagem, mas também sua utilização em determinados contextos em busca de provocar reações no espectador, foram mostradas uma a uma as imagens da sequência abaixo, enquanto os alunos diziam o que sentiam e pensavam em cada caso.



Figura 39. Imagens de devastação ambiental.
Fonte: Google Imagens.

Não por acaso, a sequência de imagens retrata a progressão do desmatamento. Durante a exibição da primeira fotografia, os alunos apenas apontaram o que estava acontecendo, ou seja, dois homens cortando uma árvore. Ela é gigantesca, talvez milenar, mas é apenas uma. A segunda imagem afetou os alunos de outra forma: a tomada aérea mostra a dimensão do estrago causado pelo homem, causando revolta e tristeza. No entanto, a cena melancólica é superada pela terceira imagem que amplia consideravelmente a noção do que está acontecendo. Retomando Campos (2007), poderíamos pensar que as três imagens são reveladoras dos pontos de vista em que o narrador pode ser colocado: acima da história, do lado da personagem principal, do lado de personagem secundário, dentro da personagem principal, dentro de personagem secundária e voltada para dentro dele mesmo. Certamente, estes seis pontos são notados mais facilmente na narrativa cinematográfica, mas a analogia se faz interessante à medida que fornece elementos visuais para o aluno compreender que diferentes ângulos são resultado de diferentes lugares que o narrador pode ocupar.

Após esse trajeto analítico, foram apresentadas imagens selecionadas pela pesquisadora para que os alunos as analisassem coletivamente. Se seguirmos a classificação adotada por Leite (1993), a figura 40 representa uma fotografia histórica, cuja análise exige uma crítica externa relacionada às condições de produção, e interna, ligada ao conteúdo. Segundo a autora,

O espaço fotográfico e geográfico capaz de nos revelar comportamentos, representações e ideologias pode ser visto através das características da imagem: tamanho, formato, suporte, enquadramento, nitidez, planos, horizontalidade e verticalidade, assim como são explícitos e diretamente acessíveis dados como indumentária, objetos, desenvolvimento urbano, expressões de tecnologia. É possível extrair daí uma hierarquia de figuras e atributos, como uma avaliação do que é passível de ser fotografado e do que não é. (LEITE, 1993, p. 19-20).

Para os alunos, a leitura crítica da imagem deveria levar em consideração tanto seu conteúdo, como as condições em que foi produzida. Este último percurso, deu-se a partir de pistas que remontassem o tempo representado, tão distante dos costumes dos jovens estudantes.



Figura 40. Foto antiga de família.

Fonte: <http://lafamiliaecia.blogspot.com.br/2012/01/familia-intituicao-mais-antiga-do-mundo.html>.

A seguir, serão apresentados em tópicos os comentários realizados pelos alunos do Grupo A:

- Família antiga, aparentemente triste;
- Foto antiga, porque está em preto e branco;
- Ninguém está sorrindo, além de não se tocarem; há uma certa frieza na imagem;
- As pessoas estão organizadas e com postura (corpos rígidos); os pais e os mais jovens estão sentados, enquanto os outros em pé demonstram respeito;
- As roupas demonstram sua condição econômica, além da idade: os meninos usam calças curtas;
- As mulheres estão de vestido, os homens de terno;
- Foto ao ar livre, indicando oposição entre liberdade e o rigor da família;
- A imagem nos faz ouvir uma música lenta, clássica; além de sentir saudade;
- Está representado na imagem o valor da família.

As observações dos alunos foram estimuladas pela pesquisadora, por isso há elementos que extrapolam os aspectos explícitos da imagem. Em seu estudo sobre os retratos de famílias do século XIX, Leite (1993) aponta que a maioria das fotos era retirada no interior das casas; as externas, abrangiam o quintal, o alpendre ou áreas ligadas à habitação. Diferente da enxurrada fotográfica e da velocidade de troca de informações, a vida antiga não era toda

fotografada, na verdade, a fotografia era resultado de uma ocasião especial (casamento, por exemplo) ou como afirmação da continuidade e integração do grupo doméstico. Assim como na figura 40, a maioria das fotografias históricas incluíam um grupo de pessoas de diversas gerações - quase sempre sérias e em seus trajes domingueiros - captando a noção de linhagem e prosperidade (LEITE, 1993).

As características elencadas pelos alunos sinalizam o despertar de significados referenciados em estudo analítico da imagem realizado por Zanchetta (2015b), cuja classificação dos planos de leitura é baseada na obra de Martins (1992). O primeiro plano se constitui pela *leitura sensorial* de estímulos físicos (cores, ilustrações, formato das letras que compõe o texto, entre outros) que surgem como elementos lúdicos para atrair o leitor. Em seu estudo, o autor faz referência à imagem midiática, no entanto, o foco das análises empreendido nesta atividade considera a fotografia como representante de significados que são construídos, assim como na foto histórica de família. Dessa forma, as cores, os códigos culturais (vestimentas e postura, por exemplo) e o sons que a fotografia faz ouvir são elementos possíveis de se identificar, mesmo considerando a amplitude subjetiva que a leitura imagética permite.

O segundo plano abrange a *leitura emocional*, esta que sugere uma relação afetiva e particular de acordo com as experiências anteriores dos indivíduos. Assim, a representação imagética pode suscitar referenciais edificantes ou ideais ao leitor, como a instituição familiar, reportando a situações e comportamentos próximos aos da vida comum. Ainda que tipificados, os modelos de comportamento seduzem o leitor, causando admiração e cumplicidade, como veremos na composição das fotografias da próxima atividade. Ao explorar esse plano, Zanchetta (2015b, p. 40) sinaliza que o instrumental proposto “pode auxiliar na diferenciação dos diversos tipos de aproximação com o texto e contribuir para a testagem de outros modos de identificação”, conduzindo o leitor a um novo plano de recepção.

A *leitura racional* constitui o terceiro plano utilizado pelo autor, no qual há o domínio de códigos mecânicos, passando pelos de ordem linguística e semiológica, até os encadeamentos históricos. A leitura racional compreende os níveis narrativo, expositivo e discursivo do texto imagético que revelam uma parte pública do processo de leitura. O plano narrativo em matérias jornalísticas, por exemplo, trata-se da observação do texto como uma história, na qual se percebe a oposição entre bem e mal, o certo e o errado, além do que é justo

ou injusto. A tensão é conduzida por notícias ora mais suaves, ora mais agressivas, em um conjunto teatralizado na ação dos repórteres ou na postura dos apresentadores de telejornais.

O plano expositivo recupera aspectos fundamentais à narrativa (personagens, objetos, ações inscritas no tempo e espaço etc.), mas destacando os traços culturais e históricos que se pretende evidenciar. Neste plano, a imagem é utilizada para valorizar argumentos sugeridos pelo narrador do texto; no caso da figura 40, a ideia de união e pertencimento à instituição familiar. O plano discursivo compreende os elementos já mencionados, mas também abarca aqueles referentes ao âmbito dos discursos históricos. Segundo o autor,

Neste plano, afloram os valores simbólicos do conjunto da informação, fundamentalmente ideológicos que, embora expressos sob diversos formatos, mostram alguma articulação, revelando não apenas a posição do veículo ou da mensagem (como o plano expositivo permite ver), mas de um grupo ou camada social. (ZANCHETTA, 2015b, p. 47-8).

Para exemplificar esse plano, o autor faz menção ao caráter político que uma matéria jornalística pode assumir, operando com aspectos que extrapolam os limites do suporte e do texto. Retomando a fotografia histórica, poderíamos apresentar como elemento representativo do plano discursivo o fato de que as mulheres do século XIX eram sempre fotografadas no interior de suas casas, já que a mulher de família era identificada ao interior do lar, pois a rua era o domínio da escrava e da prostituta (LEITE, 1993). Já na figura 40, lê-se um distintivo social: “sou de família”.

Os planos de leitura utilizados por Zanchetta (2015b) não são concorrentes, tampouco apresentam fronteiras facilmente identificáveis. Para o autor, o estabelecimento de planos ou níveis se faz a fim de demonstrar exercícios de compreensão cada vez mais complexos que devem ser desenvolvidos com maior intensidade na escola, privilegiando o perfil da leitura racional. Dando continuidade à sequência didática, exibimos outra fotografia para que os alunos, após as considerações teóricas, fizessem sua leitura.



Figura 41. Retrato moderno de família.

Fonte: http://www.fotolog.com/ah_dry/55461897/#profile_start.

Resultados

Como pode ser observado, a figura 41 também representa uma fotografia familiar, mas que, imediatamente, remete o leitor a outro tempo e costumes. Já na fase anterior não apresentamos os planos de leitura como etapas distintas, mas como uma forma de análise mais crítica e menos superficial, ou seja, transformando os elementos evidentes para o aluno em mensagem a ser decodificada pelo seu teor simbólico. Sendo assim, os conceitos de leitura sensorial, emocional e racional surgem como pano de fundo às considerações do grupo A.

A presença de cores foi mencionada como elemento principal à caracterização da cena como algo atual. Em contraposição aos corpos rígidos da família antiga (figura 40), as personagens estão sorrindo, em aparente desordem e naturalidade. No entanto, muitos citaram o fato de a avó estar no centro como um indício de respeito à matriarca da família, pois é ao redor dela que os outros se aglomeram. A aparente espontaneidade é afastada pelo fato de que um grupo olha diretamente para a câmera, apontada como o narrador da cena. O instantâneo capturado, no entanto, registra um momento de felicidade e união: é possível notar a presença de várias gerações, cujo espaço ainda é o da casa.

A frieza dos familiares postos lado a lado (figura 40) é suplantada pela proximidade dos corpos, pelo toque das mãos depositadas nos ombros das personagens. Os trajes remetem à informalidade da situação representada, assim como o contraste cromático emana alegria, calor e vivacidade. Os alunos indicaram um almoço em família, uma festa, um churrasco, a casa da vó ou um dia na chácara como elemento causal para o evento em que a fotografia foi retirada, este cuja trilha sonora poderia ser um forró ou uma música sertaneja animada. Com forte apelo sensorial e emocional, a aluna A9 citou o som de gente conversando e o bater de garfos e facas nos pratos que se pode “ouvir” ao observar a fotografia.

Ainda que se observe que a leitura realizada pelos alunos abarcou aspectos que normalmente seriam notados como acessórios (a cor das roupas, por exemplo), há elementos percebidos, mas não compreendidos. Os alunos citaram que todos estão em pé e que a maioria das pessoas em foco são mulheres, no entanto essas questões não foram exploradas, respondidas ou problematizadas de acordo com algum dos níveis possíveis de leitura. Como exercício inicial, no entanto, a atividade rendeu algumas surpresas, como a da aluna A9 que indicou que a avó está no centro da fotografia, pois ela representa a própria família; além da aluna A31 que sinalizou o abraço em segundo plano como símbolo de amor e carinho que permeiam toda a imagem.

AT8 – Leitura imagética

A fim de retomar os conceitos, apresentei um fragmento do filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa⁵⁷, para ilustrar o movimento que precisamos fazer ao explorar uma imagem: entrar nela, vivenciá-la. A percepção da subjetividade ainda é algo obscuro; a conotação pressupõe níveis mais complexos de leitura, por isso, tão cara aos alunos. Em seguida, mostrei o livro *Psicologia das cores*, de Eva Heller (2013), para justificar que há intencionalidade nos textos imagéticos, além de demonstrar, na realidade, a existência de pesquisadores produzindo conhecimento científico sobre isso.

No *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014b, p.89) uma das indicações de leitura é o texto *Enquadramento do mundo*, também levado para sala de aula. O intuito não era sugerir uma leitura teórica, mas mostrar aos alunos que o que estávamos fazendo em sala de aula não era fruto de devaneio ou estratégia para “matar” tempo. Como as atividades eram adaptadas do *Caderno do Aluno* e este deixou de ser o suporte essencial das aulas, os mesmos

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gIFwfev3MPw>>. Acesso em: set. 2016.

encaravam a mudança metodológica como uma *não aula*, já que os métodos até então conhecidos haviam sido modificados. Reação semelhante pode ser observada quando se propõe a análise de um texto poético, por exemplo. Ao ultrapassar o nível das informações elementares e explícitas, o discurso do professor se aproxima da “viagem”, da loucura.

Segundo Kossoy (2000), a imagem fotográfica tem sempre duas realidades, a primeira e a segunda. A segunda é a aparente, a que se dá primeiro. Por meio dela se chega à primeira realidade, que é a história daquela imagem. Aparentemente, falando dessas duas realidades, os alunos passaram a compreender o foco principal e ideal da análise: a primeira realidade. Nesse momento, aproveitei para mostrar a foto de capa do artigo, que era em preto e branco. Por comparação, relembremos que na foto de família o recurso suscitava tristeza, enquanto que no artigo, o que se observava era a falta de vida nas metrópoles, soterradas pelo cinza do asfalto. Após a reflexão, apresentei em *slides* a análise da figura 42 para que aspectos não levantados pelos alunos em atividades anteriores também fossem explorados.



Figura 42. Fotografia de família em revista.

Fonte: <http://www.capital.es/2014/10/03/familia-el-futuro-esta-en-nuestras-manos/>.

- As cores claras demonstram pureza e tranquilidade;
- Ainda que não consigamos identificar onde estão, sabemos que é um ambiente interno: a casa. Assim, há associação entre o lar e a família que permanece unida;
- Ao olharmos uma imagem dessas há uma forte tendência a também desejarmos que nossa família seja assim: feliz, bonita e unida;
- As pessoas olham umas para as outras aumentando a relação de carinho que existe entre elas. Apenas a garotinha olha para nós, talvez, para provocar empatia;
- Além de se olharem, elas estão sorrindo e se tocando. Há uma mistura de braços em abraços. Eles são próximos, mais do que uma família feliz, eles são amigos e companheiros uns dos outros;
- O filho menor permanece no colo, mas agora do pai, que deixou de ser a figura rígida, como na fotografia antiga de família, e passou a ser aquele pai perfeito e moderno que ajuda a cuidar dos filhos. Tirando assim, o foco da mãe;
- A posição das crianças indica que elas podem brincar e se divertir, diferente da figura 40, em que parecem adultos em miniatura;
- A alegria é tanta que quase podemos ouvir o som das risadas;
- Além das cores das roupas nos passarem tranquilidade, elas demonstram que essa não é uma família qualquer. É uma família de classe média alta ou alta, pois fica em casa com roupas que fogem à realidade da maioria dos trabalhadores brasileiros;
- Não podemos nos esquecer que a foto ilustra a reportagem de uma revista espanhola sob o título “Família: o futuro está em nossas mãos”.
- A família modelo é a da fotografia. Família idealizada segundo padrões tradicionais que contrastam com a realidade da maioria do povo brasileiro nos seguintes aspectos: a) a quantidade de filhos é problemática em meio ao contexto social e econômico em que estamos inseridos; b) união – a maioria das crianças passam a maior parte longe de seus pais que precisam trabalhar; c) alegria e harmonia – realidade distante diante do número considerável de divórcios; d) casal heterossexual - fica claro que a revista prefere não tocar no assunto polêmico que é a união homoafetiva e a adoção de crianças;

- As pessoas, na verdade, estão posando para a foto. Não é algo natural. O narrador, nesse caso o fotógrafo, registrou o melhor momento e o melhor foco para nos passar todas essas impressões;
- Ninguém usa óculos ou aparelho, o que reforça a perfeição que se quer mostrar;
- As personagens que criam a cena da “família feliz” seguem os padrões do belo: pele clara, cabelo claro (crianças) e cabelos lisos.

A coleta de dados nessa etapa ocorreu com a análise comparativa das figuras 43 e 44, que também foi aproveitada como uma das avaliações bimestrais.



Figura 43. Fotografia histórica de casamento.

Fonte:

http://www.hagopgaragem.com/familia_sindona.html



Figura 44. Fotografia publicitária de casamento.

Fonte:

<http://revistaglamour.globo.com/Lifestyle/noticia/2015/05/30-dicas-quentissimas-pro-casamento-dos-sonhos.html>

Resultados

A fim de manter fidedignidade ao trabalho realizado pelos alunos, reproduziremos a seguir alguns textos representativos do grupo A.

Aluna A20

Imagem 1

- É uma foto antiga em PB;
- Os noivos não estão sorrindo, nem felizes;
- O vestido cobre tudo da noiva;
- Eles se tocam, mas com certa frieza;

- Tem postura rígida e seus rostos não tem expressão;
- O narrador é a câmera.

Imagem 2

- Estão felizes e sorridentes;
- O vestido não cobre tanto;

- Fazem uma pose livre;
- Eles se tocam;
- Estão em uma praça com árvores;
- É uma foto que retrata o casamento perfeito;
- Retrata os padrões de beleza (pele clara, dentes bem brancos e cabelo liso);
- Usam cores que despertam felicidade;
- Um casal que é muito unido, improvável de se divorciarem;
- Desperta vontade no leitor (“quero ter um casamento assim”);
- Se amam muito;
- Casal heterossexual.

Aluna A29

Imagem 1

- Não há felicidade na foto, sensação de angústia;
- Foto antiga em PB;
- Nenhum dos dois está sorrindo;
- Corpos rígidos (postura);
- Frieza entre eles dois;
- As roupas mostram que tinham boas condições econômicas,
- Foto em lugar fechado mostra que eles não têm liberdade;
- Não há afeto entre eles: naquela época era muito rígido, muitos casais eram

Aluna A2

Comparação

As duas imagens mostram coisas opostas. Podemos perceber que enquanto uma imagem demonstra rigidez, a outra demonstra carinho; enquanto as cores de uma demonstram certa tristeza, a outra demonstra felicidade e afeto. Entre as duas imagens podemos perceber uma grande diferença e evolução entre as gerações de uma imagem mais antiga e uma mais atual.

obrigados a casar para dar uma condição melhor a sua família;

Imagem 2

- Foto atual, colorida;
- Os dois estão sorrindo;
- Foto ao ar livre mostra que há liberdade;
- Alegria, afeto e felicidade entre o casal;
- As roupas mostram que possuem boas condições econômicas;
- Carinho entre eles.

O aluno A12 citou o espaço da primeira imagem como sendo possivelmente o de uma igreja, fato que privaria as pessoas em cena de fazerem qualquer coisa; diferente do segundo cenário, que indica liberdade, inclusive de ações. Na mesma direção, a aluna A17 relaciona o

vestido de noiva “mais fechado” como adequado ao ambiente, em contrapartida, a segunda noiva possui um vestido “mais sensual, mais aberto”. Ainda para a aluna A17, o casamento dentro da igreja demonstra mais respeito, por isso as pessoas estão sérias, já o casamento ao ar livre representa liberdade. Pensando no efeito sinestésico da primeira imagem, a aluna A9 citou o som triste que parece emanar da cena, além da frieza que se sente ao observar dois corpos que se aproximam mecanicamente.

O respeito à instituição religiosa é notado na pose contida do casal, nas vestes que cobrem os corpos e, principalmente, os braços da mulher (A7). Os mesmos braços nus que eram o dia e a noite de Inácio, razão do despertar da paixão por D. Severina:

Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Agüentava toda a trabalhadeira de fora, toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços. (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 16).

A referência literária foi usada posteriormente como meio de apresentar a sociedade do século XIX, já que a narrativa machadiana se passa no ano de 1870. O próprio narrador adverte no conto que “a culpa era antes de D. Severina em trazê-los assim nus, constantemente” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 14), justificando o ato que era considerado vulgar e de extrema informalidade para a época. Mesmo que não tenha utilizado esta referência específica, a aluna A19 conseguiu notar que a figura 43 representa “a família certinha”, em contraposição à fotografia de “cavalinho” dos noivos modernos (figura 44).

Em síntese, vimos que a conquista do nível racional de leitura exige grande investimento de aspectos que contribuam com o conhecimento social e histórico dos alunos. Certamente, os planos de leitura abordados se constituem como caminho inicial de formação, dependente de continuidade ao longo da vida escolar. Com esta atividade não objetivávamos que as análises alcançassem altos níveis de complexidade, mas que revelassem indícios de leitura crítica. Dessa forma, podemos concluir que houve mudanças significativas na maneira como os alunos passaram a ler o texto imagético, resultado este que deverá se verificar também na leitura de outros gêneros textuais abordados nas próximas atividades.

AT9 – A narrativa cinematográfica

A fim de criar situações distintas de produção de texto, solicitei que os alunos realizassem a atividade presente no *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p. 52), conforme descrito no material e apresentada no terceiro capítulo deste trabalho. Apenas para retomar, os alunos deveriam continuar a história de Rafaela envolvida em uma “cena terrível”, cujo enredo foi reproduzido a seguir:

Rafaela ia para um encontro com sua melhor amiga quando presenciou uma cena terrível. Assustada, ela saiu correndo. Mas era tarde demais. Alguém a tinha visto e não a deixaria escapar. Pelas ruas de seu bairro, tudo o que as outras pessoas viam era uma menina correndo em volta de uma praça. Atrás dela estava ele...

A instrução no *Caderno do Aluno* é clara e estabelece quatro pontos fundamentais ao desenvolvimento da trama: 1) desvendar o mistério que envolve o que Rafaela viu; 2) a personagem que está atrás dela; 3) os motivos que levaram essa personagem misteriosa a se envolver na tal cena e; 4) o desfecho para o caso. A condução do tema fica implícita com a utilização de palavras, como: “terrível”; “assustada”; “correndo” e “escapar”. Ao empregar esse campo lexical facilmente o leitor é transportado a um cenário de perseguição, tensão e adrenalina.

Interessante notar que a maioria dos alunos do grupo A não se referiu à cena terrível que introduz a narrativa, ainda que a personagem que perseguia Rafaela tenha sido apontada como alguém mau. Para esse aspecto, pôde-se constatar que 22% dos alunos⁵⁸ elencaram a figura do palhaço assassino como o perseguidor da garota. Vale ressaltar que na época em que os textos foram escritos havia forte crença na lenda urbana acerca dos ditos palhaços assassinos, incluindo um grande número de vídeos que circulava pela *internet* e eram compartilhados pelos alunos. Para exemplificar, reproduzimos a seguir o texto da aluna A15:

...um palhaço horrível e assustador. Ela corria para todo lado daquela praça. Tinham duas pessoas passando quando viram aquilo, voltaram imediatamente. Naquela hora não tinha mais ninguém na rua; a amiga de Rafaela não tinha chegado ainda. Ela tinha um problema com sua família, os pais da amiga dela estavam brigando. Já Rafaela tinha achado um arbusto e se escondeu lá. Depois disso, sua amiga mandou uma mensagem dizendo que não poderia ir, pois estava com problemas.

Depois a menina foi embora e montou um projeto para acabar com essa onda de palhaços assassinos e contou tudo para sua amiga. Ela ficou muito assustada, mas depois disso, tudo ficou bem.

⁵⁸ Nesta atividade houve a participação de 31 alunos.

Contrariando todas as expectativas, o aluno A12 solucionou de maneira cômica o mistério, ao anunciar que:

...seu pai estava atrás dela. Quando se cansou, o pai a alcançou e disse que não era para contar para sua mãe que tinha visto ele comendo tapioca. Isso porque um dia sua mãe fez e ele disse que detestava e a mãe ficou meio triste. Se Rafaela contasse, ele iria ficar roxo. Rafaela não contou, mas se o pai ficasse bravo ou não desse algo que quisesse, ela o ameaçava de contar.

A aluna A27 imaginou uma trama também inesperada e com um direcionamento que beira o dramático.

...seu namorado. Ele a chamou para conversar e explicar porque estava beijando sua melhor amiga. No outro dia, seu namorado foi até a sua casa e explicou que ele só estava beijando ela, porque estava fazendo uma cena de teatro para conseguir dinheiro e levá-la para um lugar especial e fazer a ela uma surpresa. Então, sua namorada entendeu e fez as pazes com sua melhor amiga. Seu namorado lhe fez uma surpresa de noite, soltando fogos de artifício no céu.

A figura do assassino, ao lado do palhaço, foi a mais citada. No entanto, a aluna A20 criou um desfecho inesperado, atingindo padrões rítmicos não explorados na maioria das produções textuais. A saber:

...o assassino de sua amiga. Ele se encantou com Rafaela e, ao invés de matá-la, trancou-a no porão de sua casa, obrigando-a a fazer seu jantar. Ela o preparou, mas com um ingrediente extra, veneno de rato que achou no armário. Serviu para ele no jantar e, percebendo que a menina estava mais sorridente que o normal, começou a estranhar. Antes de reagir, caiu duro no chão. Para se certificar que ele não acordaria, injetou mais veneno até morrer. Voltou para casa com o peso de ter matado alguém, mas feliz por ter vingado sua amiga.

Assim como na produção inicial desta sequência didática, os alunos produziram textos medianos, aparentemente com o objetivo de cumprir a tarefa, mantendo como secundária a figura do interlocutor. Não nos esqueçamos que ambas as atividades foram baseadas na proposta presente no material SPFE, por isso, a partir dos resultados similares, a hipótese que sustentamos é a de que o texto disparador influencia decisivamente o resultado final.

A falta de continuidade, a incoerência de ideias e o desfecho monótono foram os principais aspectos observados nas narrativas. Há elementos interessantes, como o mágico e o

sobrenatural, no entanto, o desenvolvimento destes ainda é sumarizado. Para ilustrar tais críticas, reproduziremos os textos dos alunos A23 e A25, respectivamente:

- a) *...Ele não saía de perto dela e estava chegando mais perto e mais perto. Apareceram dois carros, cinco motos e um helicóptero e pegaram ela. O helicóptero pousou e saiu um senhor meio gordo, cabelo liso, pequeno, careca, por cima branco e de terno. Ele era um dos ricos do para ela:
- O que eu disse, minha filha? Não é para sair escondido. Você sabe que eu tenho olhos em todos os lugares.
Ela entrou no helicóptero e foram para a mansão deles.*
- b) *...O Marcos, um ursinho de pelúcia do mal que ela sempre via em seus pesadelos, que todas as noites ele a atormentava. As pessoas acharam ela muito esquisita e pensaram que ela tinha problema de cabeça. Levaram a menina até o médico que passava na rua, ela explicou que estava vendo o Marcos. Ela se tratou, tomou remédios e voltou para sua casa.*

Em relação ao grupo B, apenas quatro alunos fizeram a atividade, pois muitos estavam participando dos jogos interclasse. Mesmo em número menor, pôde-se observar que dois alunos mencionaram que Rafaela estava sendo perseguida pelo padrasto, enquanto os outros dois indicaram seres fantásticos e um assassino. A atividade de continuação da história foi repetida com o conto *Venha ver o pôr do sol*, a ser descrita adiante.

A fim de problematizar esses dados, a atividade a ser descrita no próximo tópico trará elementos a serem cotejados com os resultados atuais. Como dito anteriormente, cada tópico foi desenvolvido ao longo de 100 minutos, por isso, a devolutiva do texto foi feita em um momento posterior ao da produção. Dessa forma, o tempo restante da aula com o grupo A foi utilizado para a apresentação e análise do curta-metragem *La luna*⁵⁹.

O curta foi selecionado como forma de tratar didaticamente a narrativa cinematográfica, uma vez que o material SPFE traz a proposta de análise do filme *Lisbela e o Prisioneiro*, dirigido por Guel Arraes e lançado em 2003. Segundo a descrição da atividade no *Caderno do Aluno*, os alunos deveriam analisar como a trilha sonora influencia na cena narrada, no que tange à produção de sentido. Por isso, a análise do curta se apresenta como exercício inicial com uma narrativa condensada, mas que contém os mesmos elementos explorados em um longa-metragem.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UD3NN1qDrhM>>. Acesso em: ago. 2016.

Em um primeiro momento, os alunos apenas assistiram à narrativa. Em seguida, os tópicos a seguir foram construídos conjuntamente:

- Há uma tradição recorrente de se batizar os barcos, colocando nomes, principalmente, da pessoa amada. Nesse caso, *La luna* (espanhol), ainda desconhecida por nós.
- O nome do filme não é por acaso, assim como a figura de uma estrela na cena de abertura.
- É noite, mas a música é alegre. A alegria da música já anuncia que as ações posteriores serão brandas.
- O som do remo batendo no barco e o barulho das águas cortando a madeira já nos ambientam – o espectador é levado para o meio do mar, junto das personagens.
- Notem que o garotinho olha tudo com espanto, aquilo é novidade para ele.
- O barco para, a âncora é jogada para manter o barco parado. Esse elemento será visto mais adiante em outra situação.
- O garotinho não está só. Há mais duas personagens com ele: um velho e um homem robusto.
- Aquele não é um dia qualquer para o garotinho. Ele ganha do homem mais velho um presente. Ao abrir, encontra uma boina, idêntica àquela usada pelos outros dois.
- A história está formada, mesmo na ausência de legendas ou falas explicativas: há um encontro de gerações – *avô, pai e filho*. Este dia não é como qualquer outro. Na verdade, ao ganhar uma boina, os outros estão dizendo que ele já está apto para desempenhar a função que há anos fazem.
- Essa função passa de pai para filho: o garotinho agora cresceu, por isso, tem suas obrigações, seu trabalho.
- A simplicidade do barco e das vestimentas nos remetem a pessoas humildes, trabalhadoras. Assim, como as personagens no barco.
- O primeiro conflito narrativo é o momento de ajeitar a boina: o avô quer de um jeito, o pai de outro. Aqui há uma pequena tensão.

- Após desistirem da briga pela boina, o garoto sentado passa a imitar os gestos dos outros: coça o nariz, limpa o ouvido. O que isso significa? Que ele quer ser como eles: *Homem* de responsabilidades. Transição entre ser criança e ser “adulto”.
- De repente, *Ela* aparece. O espanto do garotinho provoca o espectador.
- Espantado com o tamanho da escada e sem muito saber o que fazer, o garotinho amarra a âncora na cintura e sobe. Mais um elemento contraditório, por que levar um objeto pesado para cima, se ele serve para deixar as coisas no chão?
- No topo da escada, a magia acontece. O garotinho começa a flutuar. A música “animadinha”, já não é mais a mesma. Logo que o pai colocou a escada, houve uma mudança muito sutil.
- Ao invés de cair, ele é puxado por uma outra força e “cai para cima” em um paraíso dourado de estrelinhas. Mesmo elemento que abriu o filme.
- O garotinho todo cuidadoso com a estrelinha, e os outros dois passam por elas já sem espanto. Simbolizando que aquilo virou rotina. Por isso, o barco tem o nome de *La Luna*, porque eles passam a vida inteira cuidando das fases da lua. Explicação surreal para um fenômeno da natureza. Assim como na mitologia grega, indígena, africana, egípcia etc. Porém, os envolvidos são homens comuns, e não deuses ou semideuses.
- O pai pega o instrumento de trabalho e ensina como o filho deve fazer, mas logo chega o avô, e o conflito recomeça. Reparem que o garotinho aproxima cada vassoura do rosto das personagens.
- Elemento de humor: a vassoura do avô tem o mesmo formato de sua barba, assim como a do pai tem o mesmo formato de seu bigode.
- O conflito entre pai e avô é interrompido pela queda de uma estrela gigante. Apresentação de uma nova situação-problema: o que fazer com aquilo? Os mais velhos tentam inutilmente removê-la.
- O garotinho espantado contempla a estrela e tem uma ideia. A trilha sonora é substituída pelo tilintar das estrelas e pela discussão do pai e avô.

- O garotinho vira a boina para trás. O que isso significa? Significa que ele não irá seguir nem o avô, nem o pai. Ele fará do seu jeito. A transição realmente ocorreu: o jovem começa a demonstrar independência.
- A cara de espanto do garotinho é substituída por um sorriso maroto, típico de quem sabe o que faz e está confiante. O espanto agora é do pai e do avô.
- Uma cena dourada ilumina os olhos do espectador: uma chuva de estrelinhas. Avô e pai sorriem meio constrangidos, já que o pequenino resolveu tudo sozinho.
- O trabalho efetivamente começa. Notem que o instrumento utilizado para varrer do garoto não é igual ao de nenhum dos outros dois. Ele tem o seu próprio. O que isso significa? Que ele conquistou o seu próprio espaço por mérito seu, demonstrando sua capacidade para resolver problemas.
- Aos poucos, o brilho vai sendo substituído por uma face escura e sem vida da Lua.
- Ao recolher a âncora de cima, olham orgulhosos para o céu: a lua minguante está lá.
- Pai e avô afagam a cabeça do garoto, orgulhosos pelo seu desempenho. O mau humor e as brigas são substituídos por risadas e suspiros. O que isso significa? O alívio por ver que conseguiram cumprir sua missão.
- O garotinho continua com a boina virada para trás. O que isso representa? A mudança de hábitos que ocorre com a chegada das novas gerações. Vimos que o jeito tradicional de fazer as coisas do avô e do pai já não funcionavam perfeitamente. Foi necessário a versatilidade do jovem para que juntos obtivessem sucesso.
- Ao respirarem aliviados, o espectador também relaxa e contempla a imagem magnífica que se forma com a lua e o nome do filme. Mesma música do início do filme. O que isso significa? Para remeter o espectador ao fechamento da narrativa.

O passo seguinte, foi abordar a tensão narrativa. Abdala Junior (1995) afirma que a tensão assume graus diferentes em cinco momentos: apresentação, conflito ou complicação, clímax e desfecho. Similarmente a estas classificações, Block (2010) divide a história em três partes principais: exposição (início), conflito (meio) e resolução (fim). Enquanto o primeiro autor está imerso na teoria literária, o segundo faz referência direta à

narrativa cinematográfica. Por isso, utilizamos a seguir a nomenclatura de Block (2010), mas desmembrando o clímax do conflito, apresentados conjuntamente pelo autor.

Segmentação dos eventos narrativos

- a) **Exposição** – três personagens no meio do mar (1)
- b) **Conflito** – o garoto ganha um presente, mas o pai quer ajeitá-lo de um jeito e o avô do outro (3)
- c) **Resolução** – desistem de entrar em consenso (2)
- d) **Exposição** – o garoto sobe pela escada até a lua (1)
- e) **Conflito** – qual vassoura usar (3)
- f) **Clímax** – uma estrela gigantesca cai na lua (5)
- g) **Resolução** – o garoto a quebra em milhões de estrelinhas (3)
- h) **Desfecho** – suspiro aliviado e contemplação da Lua (1)

Valendo-nos da Teoria da Segmentação de Eventos (EST), a história foi dividida em unidades significativas e classificadas em uma escala que variou de um a cinco, sendo o número cinco representante de maior tensão. O esquema demonstra visualmente que uma narrativa tem mais do que *começo*, *meio* e *fim*. A repetição de momentos de exposição e conflito, ainda que apresentem menor intensidade que o clímax final, contribuem com a composição de histórias dinâmicas, cujo objetivo principal é motivar sua audiência. Os dados foram transformados em gráfico, a fim de demonstrar visualmente aos alunos como a seleção de eventos narrados influencia decisivamente na estrutura e no ritmo narrativo.

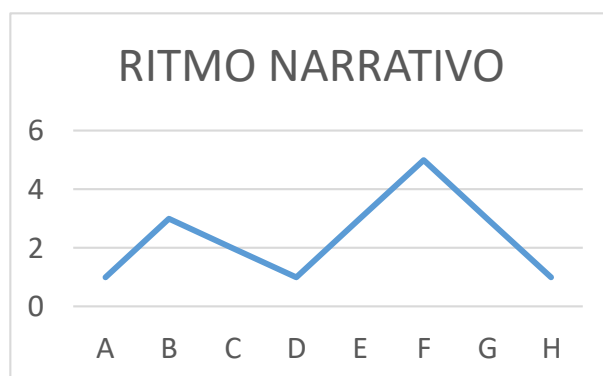


Gráfico 2. Ritmo narrativo do curta-metragem *La Luna*.

Como dito anteriormente, a proposta no *Caderno do Aluno* era a de que eles assistissem ao filme *Lisbela e o prisioneiro*, observando como as músicas fortalecem as características das personagens, além de responderem como a trilha sonora contribui com o desenvolvimento da história, na apresentação das personagens, na trama narrativa e no desfecho. Os alunos tiveram sete dias para entregar a atividade, antes disso, realizamos outras atividades que favorecessem esse tipo de análise, como será visto no próximo tópico.

Apenas para seguir certa ordem de apresentação dos resultados, apontaremos a seguir o que pôde ser observado no trabalho dos alunos.

Resultados

Retomando a EST, Zacks, Speer e Reynolds (2009) apontam que os indivíduos, ao ler ou assistir a um filme, constroem uma série de representações que contribuem para a compreensão dos eventos descritos. Segundo os autores, mudanças situacionais, de personagens, espaciais, de interação com objetos e objetivos não só influenciam a segmentação de eventos nos textos narrativos, como também nos filmes. As mudanças podem ocorrer em duas classes distintas, uma referente às características de percepção (movimento, cor, sons) e outra referente às características conceituais (personagens, objetivos das personagens e causalidade).

Como a maioria dos filmes passa por processo de edição, a narrativa cinematográfica apresenta a segmentação em cenas (segmentação grossa), sendo possível subdivisões destas em eventos ainda menores (segmentação fina), mas estas sob responsabilidade do espectador. Na atividade, não foi solicitado que os alunos fizessem a segmentação de eventos, no entanto,

ao elencarem cenas que julgaram essenciais à compreensão da trama, associadas à trilha sonora, a divisão ocorreu naturalmente.

Por se tratar de uma narrativa visual extensa, os resultados mostram que não houve unanimidade quanto às cenas destacadas. Isso, provavelmente, seja consequência da dinamicidade do filme *Lisbela e o Prisioneiro*. Para exemplificar, a cena inicial poderia ser classificada como metalinguística, uma vez que as personagens principais assistem a outro filme, no cinema. Ao longo do ano letivo, pôde-se perceber que narrativas que envolviam rememorações de personagens (*flashbacks*) ou manifestações psicológicas (tempo psicológico) causavam grande confusão para alguns alunos, prejudicando a compreensão global do texto. No caso específico desta atividade é difícil prever aspectos que possam ter influenciado os resultados, já que a atividade foi desenvolvida fora do horário de aula e em grupos.

Reproduzimos a seguir o trabalho das alunas A2 e A19 como destaque positivo dos resultados:

- *Lisbela adora ver filmes norte-americanos no cinema com seu noivo: nessa cena a trilha sonora é bem calma e sutil, encaixando-se perfeitamente no perfil de Lisbela, que demonstra sua admiração pelo cinema.*
- *Mas se apaixona por Leléu, um malandro aventureiro e conquistador: nessa cena a trilha sonora é calma e romântica; percebemos que há um romance entre os dois.*
- *Leléu estava sendo ameaçado de morte por Frederico Evandro, pois o encontrou com sua mulher: nessa cena a trilha sonora mais ousada nos causa uma certa ansiedade de saber o que irá acontecer, deixando a cena ainda mais tensa.*
- *Quando Leléu estava prestes a morrer, Lisbela, para salvar a vida do amado, denunciou-o por desonrar uma jovem moça e, assim, foi preso: nessa cena a trilha sonora de suspense ajuda muito no sentido de provocar no público uma certa dúvida, sobre o porquê Lisbela havia feito a denúncia.*
- *Lisbela desistiu do casamento e pediu a seu pai para poder fugir com Leléu, mas ele nega: nessa cena a trilha sonora quase imperceptível dá destaque ao conflito que há entre pai e filha.*
- *Frederico Evandro estava prestes a matar Leléu, mas Lisbela o matou primeiro: a trilha sonora fica bem mais ousada, de suspense, encaixando-se perfeitamente na situação em que é vivida – acaba deixando o público mais empolgado com o final.*
- *Seu pai, com medo de Lisbela ser presa, acaba deixando a filha fugir e viver feliz para sempre: nessa cena a trilha sonora que começa fraca e tensa, para demonstrar a preocupação do pai com a filha, vai ficando mais forte e alegre, demonstrando a felicidade da filha por finalmente conseguir ter um final feliz.*

As alunas A28 e A29 correlacionaram a trilha sonora de cada cena ao padrão rítmico da narrativa, a saber:

- *Um casal assiste uma série no cinema: música alegre.*
- *Aparece um veículo ambulante apresentando um produto: música alegre.*
- *O vendedor, que se chama Leléu, se envolve com uma mulher casada: música ousada.*
- *Leléu se apresenta em um espetáculo que Lisbela vai ver; os dois se apaixonam: música romântica.*
- *Leléu vai atrás do sargento, pois ele quer saber o nome da moça e onde ela está.*
- *Ele vai até o cinema, os dois se beijam: música romântica, calma.*
- *A mulher com a qual Leléu havia se envolvido em outra cidade aparece para fugir com ele: música ousada.*
- *Lisbela descobre que Leléu será morto e manda que o prendam.*
- *Leléu foge da prisão.*
- *Leléu explica a mulher que está apaixonado por Lisbela: música calma, triste.*
- *Pai de Lisbela exige que ela se case com o noivo, mas ela vai atrás de Leléu. Este que tinha acabado de se render ao assassino de aluguel: música de suspense.*
- *A mulher de Frederico o mata: música triste.*
- *Lisbela foge com Leléu no seu veículo: música alegre.*



Figura 45. Gráfico com padrão rítmico do filme elaborado pelas alunas A28 e A29.

O grupo das alunas A9, A13 e A24 citou oito cenas que se alternavam entre *rock*, música lenta romântica e música lenta triste. O *rock*, por exemplo, foi citado como índice de que ocorreria um assassinato, executado por Frederico. É possível notar como atividades desenvolvidas em sala foram aproveitadas pelos alunos. Este grupo, por exemplo, apresentou as etapas da narrativa cinematográfica da seguinte forma:

- *Exposição: Lisbela e o noivo vendo filme.*
- *Conflito: Lisbela não é tão apaixonada pelo noivo como ele é.*
- *Clímax: Frederico está prestes a matar Leléu.*
- *Desfecho: Lisbela fica com o prisioneiro.*

Acreditamos que, mesmo se valendo de classificações simples quanto aos gêneros musicais, os alunos conseguiram estabelecer um elo significativo entre os elementos que compõem a trama narrativa. Olhar este que se refinou a partir do trabalho com a sequência didática proposta nesta pesquisa, e que se comprova ao observarmos os resultados do grupo B.

Os alunos do grupo B tiveram o mesmo prazo para entrega da atividade, além da possibilidade de trabalhar em grupos de até quatro pessoas. O que se verifica são análises redundantes e superficiais, além de extremamente sintéticas. O aluno B9, um dos mais aplicados do grupo, apresentou o seguinte texto:

A trilha sonora influencia no desenrolar da história e em tudo dentro do filme, como: a apresentação das personagens.

As alunas B10 e B12 tocaram levemente na questão fulcral da atividade, por meio de um resumo incoerente do filme, a saber:

A jovem garota que está no cinema e se senta para ver o filme. Na hora que começa, ela começa a falar, a luz vai se apagando devagarinho. O mundo lá fora vai se apagando devagarinho e aí começa uma música calma. Ela começa a falar um pouco do filme. A garota foi contar a seu pai que foi no cinema e seu pai ficou bravo após falar que no cinema só falava de sexo, mas ela explicou que era sobre beijos na boca. As falas deles toda hora e uma música romântica. Eles estão casados, no final eles começam a conversar e a música é romântica.

Por mais que as atividades do *Caderno do aluno* compreendam *Situações de Aprendizagem*, que, por analogia, poderíamos pensar em sequências didáticas, a ordem em que são apresentadas e sua abordagem não contribuem com a formação do conhecimento. Os

resultados não mostram displicência, mas a falta de repertório para a realização da atividade. Outro caso que exemplifica tal afirmação é o trabalho apresentado pela aluna B4, também destaque positivo no grupo. A saber,

A trilha sonora do filme contribui de várias formas, como o amor de Lisbela pelo mocinho. Além da outra mulher que ama o mesmo mocinho que se envolveu com a moça.

O contraste entre os resultados dos dois grupos evidencia como a abordagem de conceitos e conteúdos influencia decisivamente na compreensão e reprodução do conhecimento pelo aluno.

AT10 – Propaganda publicitária

Inicialmente, foram retomados os principais elementos levantados no curta-metragem *La luna*, em seguida, analisamos coletivamente o comercial de natal do *Boticário*⁶⁰, que resultou nos seguintes comentários:

Exposição: quebrar o porquinho

Conflito: os pais estão separados

Clímax: os pais recebem os presentes

Desfecho: ligação para agradecimento e convite para passarem o natal juntos

Mensagem comercial - O clima natalino e a música que embala a história suscitam no espectador uma possível identificação: se você está brigado com alguém, faça as pazes; compre Boticário para ajudá-lo na tarefa de reaproximação. Os produtos *Boticário* possuem o poder de tornar as pessoas felizes, de uni-las. As personagens constituem o estereótipo da família perfeita, ocupando um *não lugar*, a rua. Lugar de passagem e não pertencimento, a rua enfatiza a ideia da separação.

Para salientar o papel da trilha sonora no filme (ou na cena) e esclarecer dúvidas que os alunos demonstraram para compreender o trabalho do filme *Lisbela e o prisioneiro*, apresentei algumas cenas de filmes, primeiro sem som – para que imaginassem a música trilha da cena – e, em seguida, revelava o som original. Foram apresentadas quatro cenas:

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nMiQ9lGdUdE>>. Acesso em: ago. 2016.

- a) *Marley e eu*: cena em que o cão é sacrificado
- b) *Deadpool*: cena de perseguição e luta
- c) *Velozes e Furiosos*: carros em alta velocidade
- d) *Arqueiro*: *flashback* com os melhores momentos do casal

Após reflexão acerca da intencionalidade na seleção de cena e som, li o trecho inicial do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles (2013, p.60-1).

Ela subiu sem pressa a tortuosa ladeira. À medida que avançava, as casas iam rareando, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. Esguio e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

– *Minha querida Raquel.*

Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

– *Vejam que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que descer do taxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima.*

Ele sorriu entre malicioso e ingênuo.

– *Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância... Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete-léguas, lembra?*

– *Foi para falar sobre isso que você me fez subir até aqui? – perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. – Hem?!*

– *Ah, Raquel... – e ele tomou-a pelo braço rindo.*

– *Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então fiz mal?*

– *Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz – E que é isso aí? Um cemitério?”*

Em seguida, os alunos deveriam criar um enredo, dando continuidade à história. Para isso, foi executada uma sequência de músicas⁶¹ que deveriam embalar cada evento narrativo. De alguma forma, todas as músicas apresentadas fazem parte do imaginário popular, seja em trilologias de filmes contemporâneos ou *remakes*. Ao longo de 15 minutos foram executadas as

⁶¹ A mixagem das músicas foi feita por meio do programa *Sound Forge*.

seguintes músicas: 1) *Indiana Jones*; 2) *Batman*; 3) *Piratas do Caribe*; 4) *Star wars*; 5) *Piratas do Caribe*.

Com isso objetivávamos mudar o tipo de estímulo na condução da produção narrativa para que os resultados se diferenciasssem daqueles obtidos na AT9. A seguir, iremos apresentar os resultados alcançados, cotejando-os com os da proposta do material SPFE.

Resultados

Na atividade de continuação da história de Rafaela (AT9) houve quase unanimidade em relação à construção do enredo, demonstrando a forte influência dos vocábulos selecionados pelos autores do SPFE. O início do conto utilizado nesta atividade também continha elementos linguísticos que poderiam encaminhar sem surpresas o enredo desenvolvido pelos alunos. No entanto, pôde-se observar o florescer de uma riqueza temática aliada a aspectos criativos mais elaborados. Como exemplo, citaremos o desenvolvimento do enredo da aluna A20:

Ricardo responde:

- *Foi aqui onde tudo começou.*
- *Que baboseira você está falando?*
- *O dia em que te conheci. Você estava apostando corrida com alguns meninos. Você sempre foi a mais rápida. – observou Ricardo.*
- *Isso era coisa de criança.*

Antes de Ricardo responder, algo surgiu atrás da árvore. Os dois, olhando a estranha e gigante criatura, saíram correndo, mas ela os alcançou, capturando-os e os aprisionou em sua caverna. Lá, havia esqueletos e sangue. Raquel quase desmaiou, foi quando Ricardo teve uma ideia. Se ela fingisse cair e morrer, o monstro a tiraria de lá. Enquanto isso, Ricardo correu, pegou uma faca na cozinha do monstro e o apunhalou.

Mas, lá fora a surpresa chegou: o monstro tinha aliados e tiveram que lutar. Raquel pegou outra faca e começou a lutar, mas Ricardo estava tão distraído, olhando para ela, que quase foi capturado. Ricardo era muito corajoso, e Raquel muito segura de si, e então venceram a batalha. Voltaram para onde estavam e ele percebeu que ela havia voltado a ser a mesma: a forte, rápida, jovem e fofa Raquel que era antes de cair nas artes da vaidade e dos padrões de beleza. Raquel então disse:

- *Vamos apostar corrida pelos velhos tempos? – E deu um sorriso despreocupado.*
- *Já sei quem vai ganhar mesmo.*

Correram e chegaram juntos, e juntos olharam o pôr do sol apaixonados.

Raquel e Ricardo podem estar em um jardim encantado (A25) que os leva a uma grande aventura (A9), mas, talvez, o rapaz não passasse de um morcego apaixonado por uma humana (A5). No cemitério, Raquel cai na areia movediça, mas logo é resgatada pelo mocinho que, a cavalo, tenta retirá-los daquele lugar. No entanto, perto da montanha encontram muitos índios que os perseguem, mas Ricardo, fazendo ziguezague, consegue

despistá-los. Depois de tantos perigos, Ricardo, ao lado de Raquel, diz que ela fica ainda mais linda com a luz do pôr-do-sol (A24).

Por meio da síntese acima, é possível notar como a utilização de músicas variadas ativam temáticas diversas. Diferente da utilização de um campo lexical específico, as trilhas sonoras remeteram os alunos a campos semânticos diferentes, porque cada indivíduo possui experiências prévias distintas. Como exemplo, citamos o trabalho do aluno A6 que foi o único a introduzir zumbis e naves espaciais em seu enredo, diferente do aluno A30 que solucionou a trama com uma fuga pelo mar. Em suma, podemos concluir que o trabalho com músicas se mostrou mais atrativo para os alunos, além de demonstrar resultados criativos. No entanto, alguns alunos não conseguiram transpor o ritmo das músicas à sintaxe narrativa, além de encerrarem com um final clichê, como: “foi um sonho”, “viveram felizes para sempre” ou “voltaram a salvo para suas casas”. Esses casos foram mais raros nesta atividade, mas ainda persistem.

Em comparação com os resultados do grupo A, os textos produzidos pelos alunos do grupo B sem o acompanhamento musical demonstra inferioridade quanto aos recursos utilizados na continuidade da trama. Assim como na AT9, os alunos foram conduzidos pelas informações contidas no início da narrativa, não ultrapassando o sentido lógico pré-anunciado. Para exemplificar, apresentaremos alguns dos textos escritos pelos alunos.

Aluna B5

- Não, Raquel. Isso não é um cemitério.
 - É o que então?
 - Você não vai me achar louco e se afastar de mim?
 - Depende. Fala logo o que é!
 - É que eu tenho medo, nunca falei isso para ninguém, porque não tenho muitos amigos.
 - Olha, eu posso ter mudado, mas minha confiança ainda é a mesma. Eu sei que a gente se conheceu há pouco tempo, mas eu sou de confiança. Nunca teria coragem de trair um amigo.
 - Então está bom.
 - Estou curiosa!
 - Entre aqui comigo.
 Lá no fundo do antigo jardim tinha uma linda casa. Era onde Ricardo morava. Raquel ficou surpresa.

Aluna B6

- Sim, este é o único lugar que pude te trazer sem ninguém ver, e agora que você fuma, podemos fumar uns cigarrinhos juntos. Podemos ir lá para casa, o que acha?
 - Não sei, ninguém pode ver a gente junto.
 - Vamos para casa e rápido.

- Não posso demorar.

Então chegando lá, eles fumaram muito e passando três horas ela foi embora. Não muito tarde para ninguém ver ela. Ricardo queria ver ela mais dias.

- Não posso ficar vindo na sua casa. Podemos nos encontrar no cemitério novamente? – Perguntou Raquel.

- Tá bom.

Ela foi embora e eles continuaram a se encontrar.

Além de um desenvolvimento monótono, o desfecho é inconclusivo. Diferente dos finais em aberto que desafiam a imaginação do leitor, o *fim* indicado textualmente ao final da página demarca a dificuldade que os alunos possuem para chegar a um resultado narrativo satisfatório. Para o aluno B11, o encontro no cemitério significou o término do namoro de Raquel e Ricardo, enquanto para B9, o encontro exótico marcou o início do romance entre as personagens. Em B10, o cemitério foi substituído por uma casa abandonada, na qual Raquel se negou a entrar por ter medo de animais nojentos. Ricardo cogitou um restaurante chique, mas Raquel não estava com trajes adequados. Depois de muita discussão, resolveram ver o pôr-do-sol, voltaram para casa e dormiram um sono profundo.

Em suma, pôde-se observar dois aspectos elementares. Primeiro, que a sequência de músicas ditando o ritmo narrativo é um recurso interessante e eficaz tanto na demarcação dos eventos narrativos, como na ativação do conhecimento prévio dos alunos. Resultando em textos com referências culturais diversas, além de tornar o momento da produção textual mais atrativo e desafiador para o aluno. Em segundo lugar está a seleção do texto matriz da atividade. Ao compararmos os resultados dos grupos A e B na AT9, e na presente atividade, notamos que a qualidade das narrativas se equipara quando parte de um texto simplificado como o ofertado no material SPFE. Ainda que haja questões deficitárias, os alunos do grupo B demonstraram maior potencial narrativo ao partirem do conto de Lygia Fagundes Telles.

AT11 – Imagens que contam

No *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p.25) há a indicação de uma atividade com recortes de revistas sob o título *Imagens que contam*. Os alunos deveriam criar uma sequência lógica e um enredo para as imagens entregues pelo professor, agregando todos os elementos da narrativa.

A orientação no material é a de que o professor irá selecionar um tema, ao invés disso, apresentei uma nova seleção de músicas para embasar as produções. No entanto, dessa vez as músicas foram executadas com intervalos, para que a marcação de eventos narrativos ficasse

mais nítida para os alunos. Todos ouviram a sequência descrita abaixo uma vez sem anotar nada, e, em seguida, uma segunda vez para que começassem a escrever. Importante ressaltar que as músicas utilizadas nesta atividade e na anterior foram executadas em formato de *playback*, para que a letra não influenciasse nas escolhas dos alunos.

- 1) *Shiny Happy People*: trilha do filme *Marley e eu* (1 minuto e 10 segundos)
- 2) *Bang*: artista Anitta apontada como favorita entre os alunos (1 minuto e 10 segundos)
- 3) *Memory of the storm*: trilha do filme *Para sempre ao seu lado* (1 minuto e 10 segundos)
- 4) *The walking dead*: música tema de série homônima (48 segundos, duração total)
- 5) *Master of puppets*: música da banda *Metallica* selecionada pela pesquisadora para produzir contraste (1 minuto e 10 segundos)
- 6) *Essa mina é louca*: música da cantora Anitta (1 minuto e 10 segundos)

O tempo de execução indicado foi determinado pela primeira música, de maneira a garantir tempo hábil para que os alunos pensassem nos fios da trama a ser narrada.

Intercorrências: A atividade foi realizada em apenas 50 minutos, pois outra atividade organizada pela escola interrompeu o curso rotineiro das aulas, dessa forma, os alunos iniciaram a atividade em sala e a finalizaram em casa. Para que se recordassem das músicas, os títulos e intérpretes foram passados na lousa.

Resultados

Ao examinar os textos produzidos pelos alunos do grupo A, pôde-se observar certo retrocesso em relação ao desenvolvimento da narrativa. As imagens atuam como limitadoras do processo criativo, fazendo com que os enredos se apresentem como um amontoado de ideias em que figuram as imagens selecionadas e entregues a cada grupo. A sequência de músicas estimulou com eficácia o tema dos eventos narrados, no entanto, o produto final não foi interessante.

Comparando os resultados atuais com os da atividade anterior, nota-se que a proposta do *Caderno do Aluno* apresenta etapas que fragilizam o processo de produção textual. O trabalho com imagens é essencial, no entanto, o aluno precisa assumir papel de protagonista,

por exemplo: a) os grupos poderiam selecionar imagens de revistas, já criando um elo lógico entre elas ou, b) observar um quadro selecionado pelo professor. Ao selecionar, os alunos já estariam criando um enredo, assim como poderiam revisitar diversos lugares e pessoas observando apenas uma imagem (quadro). Tais estratégias empoderam o aluno, dando margem a sua criatividade, seus sonhos e desejos.

Em suma, nenhum dos textos desta atividade pode ser considerado bom ou satisfatório. Mesmo os alunos que apresentaram ótimo desempenho em outras atividades, foram superficiais e incoerentes nesta. Para ilustrar, apresentaremos os textos de dois grupos: o primeiro composto pelas alunas A3, A7, A20 e A27; o segundo, por A5 e A25.

Texto 1

Um dia muito louco

Hanna e Felipe estão se casando felizes, apesar de brigarem sempre, estavam felizes. Primeiro, a música é calma e depois vai animando, e começam a dançar. O irmão de Hanna era jogador de basquete e vai embora mais cedo pois precisa se arrumar para o jogo, então, o noivo Felipe, para animá-la, depois que o irmão saiu, tocou um pouco de guitarra antes de saírem para uma sessão de fotos. Os dois brigam porque Felipe quer zoar nas fotos, mas Hanna quer algo mais romântico, até que decidem zoar, mas de forma romântica. Depois que o irmão dela os chama para assistir o jogo de basquete dele e vão assistir, mas o seu time estava empatado e então ele tenta fazer a cesta, mas aí ele erra e o outro time pega a bola e ganha. Eles saem correndo para fugir dos paparazzi que surgiam como zumbis e chegam no carro e correm bem rápido para chegar na festa de comemoração do casamento na casa da mãe de Felipe que estava muito doente e aceleram o carro, quando chegam há uma grande festa. Primeiro, colocam uma música animada e dançam, depois jogam truco e tentam animar o irmão de Hanna, mostrando seus prêmios e vendo na televisão suas vitórias. Aí a festa se anima e curtem o resto da tarde com a família.

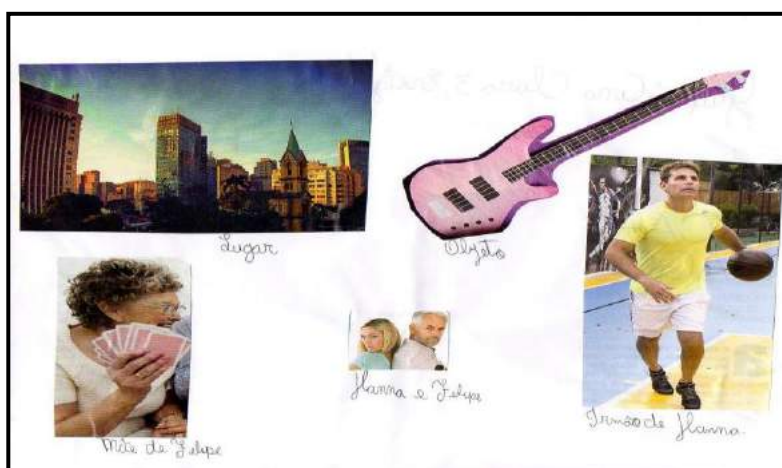


Figura 46. Imagens-tema do texto 1.

Texto 2

Um homem, chamado Lucas, estava procurando alguma coisa para fazer. Resolveu escutar música com seu fone.

Passou um tempo e ele foi na cozinha fazer pipoca para assistir o filme “A princesa e a bruxa”.

Elas estavam lutando. Lucas quis ajudar a princesa, então ele entrou na televisão, lutou e ganhou.

A princesa ficou muito feliz e ele a pediu em casamento. Ela aceitou e Lucas foi morar no castelo de Alice. Eles viveram felizes para sempre.



Figura 47: Imagens-tema do texto 2.

Ressaltamos que a atividade com o grupo B foi realizada seguindo fielmente as etapas estabelecidas no material SPFE, o que justifica a ausência das músicas utilizada com o grupo A. No entanto, os alunos mantiveram a mesma estratégia composicional observada no primeiro grupo. A presença de imagens pré-determinadas resultou em narrativas artificiais que englobassem objetos e personagens sob determinada temática. Como pode ser observado nos textos dos alunos B4 e B9, tomados como referência a tal afirmação.

B4. Tema: Aventura

Título: A veterinária

Um certo dia, Clarice pensou em ir acampar em uma floresta que tinha diversos animais. Ela era uma veterinária, por isso ela iria à floresta para conhecer as diferentes espécies de animais.

Clarice arrumou todas as coisas e colocou em seu carro e logo em seguida foi para a floresta.

Chegando lá, ela encontrou um filhote de leão que estava todo machucado e arranhado. Ela pensou em levá-lo para sua casa, mas quando ela pegou o filhote sua mãe aparece gritando.

Clarice recolhe suas coisas e vai para o carro com o filhote. Quando ela chega em casa, ela cuida do filhote um mês e depois de um tempo ela leva o filhote para a floresta para ficar cuidando dele.

B9. Tema: Responsabilidade

Título: A responsabilidade de um homem.

Um homem muito rico era dono de uma empresa de perfumes importados, seu nome era Daniel. Sua mãe morava na Europa e estava muito doente. A responsabilidade era cuidar de sua mãe.

Ele estava no Brasil e ficou muito desesperado na hora que soube da notícia. Deixou sua loja de perfumes e foi correndo para o aeroporto e foi para a Europa. Chegando lá, foi numa loja de sapatos e comprou um par de sapatos para presentear sua mãe.

Chegou na casa de sua mãe e viu que ela estava muito muito doente. Então levou ela para o hospital e começou a melhorar de um câncer. Montou uma loja na Europa, também de perfumes, ficou morando na Europa para cuidar de sua mãe. Sua mãe, quando melhorou, montou uma loja de sapatos e ficaram os dois na Europa.

Sem priorizar os problemas gramaticais que há nos textos, notamos que a essência das produções é incoerente; o desenvolvimento da trama é mecanizado pela obrigação de utilizar imagens como motivadoras de um enredo. Dessa forma, prioriza-se uma tarefa mal estruturada, secundarizando tanto a função narrativa quanto a do texto imagético.

AT12 - Gincana da cena e música

Como nos aproximávamos do término do ano letivo, os alunos passaram a apresentar um certo cansaço e apatia, por isso o ritmo das atividades precisou ser diminuído. Nessa aula, preparei uma gincana na qual os alunos deveriam assistir cenas mudas de filmes e tentar descobrir qual era a trilha sonora original de cada uma delas. Os alunos foram divididos em grupos e receberam placas de cartolina com quatro alternativas (A, B, C, D), a serem utilizadas em momento oportuno. As cenas foram apresentadas segundo a sequência a seguir:

1ª cena: filme *Dirty Dancing*

- a) Lago dos cisnes
- b) *The conquest of Paradise*
- c) ***Dirty Dancing***
- d) *Por uma cabeça*



Figura 48. Cena do filme *Dirty Dancing*.

2ª cena: filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*

- a) *L'absent*
- b) *A valsa de Amèlie***
- c) *Ben*
- d) *Saw (Ultimate theme song)*



Figura 49. Cena do filme *Amélie Poulain*.

3ª cena: filme *Cantando na chuva*

- a) *Vivo per lei*
- b) *Phanton of the opera*
- c) *Nessun dorma*
- d) *Singing in the rain***



Figura 50. Cena do filme *Cantando na chuva*.

4ª cena: filme *Os pássaros*

- a) *Le parrain (The Godfather)*
- b) *The birds – final scene***
- c) *8 ½ Theme – Nino Rotta*
- d) *As time goes by*



Figura 51. Cena do filme *Os pássaros*.

Esta atividade surgiu como sugestão da aluna A9 após realizarmos a AT10. Aproveitando a ideia, selecionei cenas inusitadas que representassem certo grau de dificuldade aos alunos. Após a exibição de cada trecho dos filmes, o representante do grupo deveria levantar a placa com a letra que indicasse a alternativa correta. Mesmo sem conhecer nenhum dos filmes, a maioria dos grupos acertou a combinação cena e música, como pode ser observado na tabela 9.

GRUPOS	CENA 1	CENA 2	CENA 3	CENA 4	TOTAL
Grupos 1	C	B	D	B	40
Grupo 2	C	B	D	B	40
Grupo 3	C	A	D	B	30
Grupo 4	C	B	D	B	40
Grupo 5	C	A	D	B	30
Grupo 6	C	B	D	B	40
Grupo 7	C	B	D	B	40

Tabela 9. Resultados obtidos pelos alunos do grupo A.

A atividade, proposta como gincana, manteve os alunos concentrados durante a exibição das cenas e empolgados quando o resultado era revelado. Em certo momento, durante a exibição do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*, alguns alunos fizeram alusão à cultura francesa e italiana, demonstrando o quão valioso e lúdico é o trabalho com a música em sala de aula.

Em contraposição, os alunos do grupo B apresentaram desempenho mediano quanto à associação cena e música, ainda que tenham demonstrado interesse e dedicação.

Grupos	Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4	Total
Grupo 1	C	C	D	B	30
Grupo 2	B	C	D	C	10
Grupo 3	C	B	D	C	30
Grupo 4	B	C	C	A	0
Grupo 5	C	B	D	B	40
Grupo 6	D	A	C	B	10
Grupo 7	B	B	C	D	10

Tabela 10. Resultados obtidos pelos alunos do grupo B.

Não há como precisar os motivos que influenciaram negativamente os resultados do grupo B, uma vez que a atividade não tinha como objetivo testar o conhecimento cinematográfico dos alunos, mas observar em que medida eram capazes de relacionar o ritmo sonoro à cena retratada. No conjunto de atividades apresentadas, esta era apenas um complemento ao estudo da narrativa, exemplificando a lógica estrutural e composicional dos filmes.

Em seguida, iniciamos a *Situação de aprendizagem 8* (SÃO PAULO, 2014d, p. 54) que versa justamente sobre *A cena e a letra de música*. Ambos os grupos realizaram a mesma atividade (grupo A e grupo B), distribuída em três etapas:

- 1) Observação de 13 fotografias, apresentadas no capítulo três (Figura 14);
- 2) Definição das temáticas: a) animais domésticos; b) animais exóticos; c) problemas ambientais; d) esportes coletivos; e) esportes individuais e; f) amor ou amizade entre pessoas.
- 3) Reflexão sobre as imagens: a) O que vocês acham que o fotógrafo desejava contar com essa imagem?; b) O que o fotógrafo priorizou ao tirar a foto?; c) Ele enfoca alguém ou algum objeto em particular?; d) Que coisas estão perto desse foco, mas aparecem em segundo plano?; e) Algumas dessas imagens poderia servir de mote (ou

ponto de partida) para a escrita de uma história?; f) Algumas das imagens já parece por si só uma história ou apresenta uma sequência narrativa, mesmo que incompleta?; g) Seria possível escrever uma única história, organizando todas as imagens em uma única sequência?; h) Se vocês tivessem de escolher umas das imagens como mote para escrever uma história, qual seria?

Apenas a terceira etapa foi recolhida, enquanto as duas primeiras foram realizadas no *Caderno do Aluno*. Os dados produzidos nesta etapa foram coletados com o objetivo de verificar elementos representativos nos dois grupos envolvidos na pesquisa. Interessante relatar que não há imagem alguma na escola: não há quadros, não há cores; as paredes são sempre repartidas por duas cores opacas, sem vida. Como falar de imagens, se não vivenciamos isso? Principalmente quando o próprio material didático distribuído pelo SPFE traz apenas seis imagens, além das 13 fotografias analisadas, nos dois *Cadernos* de língua portuguesa utilizados durante todo o ano letivo. Sabendo que dessas seis imagens apenas uma é tomada para análise, as outras exercem papel meramente ilustrativo.

Resultados

Como descrito no terceiro capítulo, os alunos deveriam analisar as imagens, em seguida selecionar um novo conjunto de figuras que representassem o tema escolhido pelo professor. Após cumprirem tais etapas, teriam que criar uma letra de música, a partir do exemplo que tomou como base a figura 15. Esse breve resumo tem como objetivo contextualizar o leitor quanto à representatividade das imagens apresentadas aos alunos no material SPFE e os questionamentos que orientam a leitura dos estudantes. A figura 52 é uma amostra dos tipos de fotografias utilizadas para ilustrar os seis temas abordados na atividade.



Figura 52. Imagem para leitura e análise.
Fonte: (SÃO PAULO, 2014d, p.54)

Retomando as ideias de Samain (2012), o autor lança uma terceira proposição, além das citadas anteriormente na AT6. Para ele, toda imagem é uma forma que pensa, ou seja, a combinação entre um conjunto de dados sógnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos, entre outros aspectos sensíveis e sensoriais), ou a associação com outras imagens, resultaria em uma forma que pensa. Sendo assim, a “imagem teria uma ‘vida própria’ e um verdadeiro ‘poder de ideação’ (isto é, um potencial intrínseco de suscitar pensamentos e ‘ideias’) ao se associar a outras imagens” (SAMAIN, 2012, p. 23). No entanto, o autor delimita que as imagens que pensam e nos ajudam a pensar são aquelas que denominou *imagens fortes*. Assim,

Toda imagem, sabemos, é viajante. Ela é cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que, mais do que tentar impor um pensamento que “forma, *formata*, põe em forma” (o que se denomina “ideologia”), nos coloca em relação com ela. (2012, p. 24, grifo do autor).

Em nossa concepção, o tipo de imagem a que Samain se refere está distante do que é ofertado aos alunos no material SPFE como ponto de partida para diversas atividades. A imagem não deve ser tratada como adereço ou ilustração, mas como “um fenômeno na medida em que é, com efeito, o resultado de um processo que combina aportes dos mais variados” (SAMAIN, 2012, p. 30). Mais do que objeto, a imagem é o lugar de um processo

vivo que veicula e faz nascer ideias que “somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem (...)” (2012, p.33).

Ao comparar os resultados dos dois grupos (A e B), notamos que, no geral, não há diferenças substanciais quanto ao nível de compreensão dos textos imagéticos. Mesmo que o grupo A tenha vivenciado experiências textuais diferenciadas, esta atividade evidenciou novo retrocesso, assim como já apontado na AT11. Ao responder o que o fotógrafo desejava contar com a figura 52, alguns alunos disseram que ele quis mostrar um cachorro que pega o jornal (A5), que é possível domesticá-lo (A29) e que o cão é um animal que ajuda os donos (A16). Apenas a aluna A2 surpreendeu, demonstrando na prática a apropriação de certos conceitos estudados anteriormente. A seguir, reproduzimos algumas das respostas dadas pela estudante acerca da primeira questão:

Imagem 1. O fotógrafo estava querendo realçar a fofura do animal doméstico, mostrando também como é treinado, pois na imagem vemos que ele está com algo na boca.

Imagem 2. O fotógrafo quer mostrar a beleza dos animais exóticos, mostrando na imagem um casal de cangurus que nos causa um grande impacto, por ser um animal tão diferente.

Imagem 3. O fotógrafo nos mostra a desmatção que nos causa um grande impacto; podemos ver algumas de muitas árvores que já foram desmatadas.

Imagem 4. O fotógrafo nessa imagem quis nos alertar sobre a poluição do ar, no caso, pela fumaça de indústrias. As cores mais amareladas e acinzentadas causam um impacto ainda maior.

Imagem 5. O fotógrafo nos mostra crianças brincando na areia da praia, suas cores vivas nos causam uma certa tranquilidade ao ver a imagem, até porque mostra a praia, um lugar calmo, um fenômeno da natureza.

Imagem 8. O fotógrafo nos mostra uma família que parece perfeita, todos sorrindo, felizes estão todos abraçados e isso nos causa a impressão que são bem unidos e há muito amor entre eles.

Imagem 9. O fotógrafo nos mostra uma imagem que nos causa uma sensação triste, uma senhora no corredor do hospital que aparenta estar muito doente, com um acompanhante. As cores preto e branco nos causam uma sensação de vida ou morte.

É possível notar que a aluna ultrapassa o nível das informações evidentes em busca de elementos que signifiquem tais escolhas pelo fotógrafo, abrangendo para isso, principalmente, o plano emocional e o sensorial. Diferentemente, os integrantes do grupo B elencaram mecanicamente os aspectos mais superficiais dos textos imagéticos, assim o “fotógrafo deseja mostrar o cachorro segurando o jornal” ou “que o cachorro busca o jornal para o seu dono” (B11).

Mais uma vez há evidências de que a maneira como a atividade é apresentada aos alunos influencia decisivamente os resultados. Colocar lado a lado fotografias de animais

domésticos, chaminés de fábricas, pessoas surfando e famílias reunidas não representa uma estratégia coerente tanto para análise como para produção de texto. Mais do que selecionar imagens representativas de temas inusitados para a produção de uma letra de música (animais exóticos e esportes coletivos, por exemplo), deveria haver a ideia de composição, ou seja, que as partes representassem um todo significativo. Uma possível solução seria analisar uma única fotografia com elementos que permitissem vários direcionamentos, como a fotografia histórica ou o fotojornalismo.

Na etapa final, os grupos apresentaram para a classe as letras de música escritas segundo as prescrições no *Caderno do Professor* (SÃO PAULO, 2014b, p.92):

Para escrever, os estudantes precisarão levar em conta que:

- as letras de música são compostas por palavras;
- essas palavras são organizadas em certo ritmo, formado pela melodia da música;
- em muitas letras, as palavras são rimadas, ou seja, seus finais apresentam sons parecidos;
- há, em geral, forte apelo conotativo nesses textos;
- esses traços aparecem em letras de música compostas em estilos muito diferentes.

Pelas orientações no material SPFE, o aluno deve estar ciente desde constatações óbvias de que as músicas são compostas por palavras, até conceitos complexos como os de melodia e ritmo. A proposta não deixa de ser interessante, pois, como visto em outros momentos, há grande apreço por atividades diferenciadas que envolvem música, por exemplo. No entanto, nesta abordagem há a mesma deficiência que no trato da narrativa ou na leitura de textos imagéticos, o que resulta em produções como a das alunas A9 e A24:

Tema: Esportes individuais

<i>O vencedor</i>	<i>Sua mãe o ajudou</i>
<i>Ele sempre batalhou</i>	<i>Mas eles não tinham dinheiro</i>
<i>E nunca conseguiu</i>	<i>Então foram trabalhar duro</i>
<i>Ele sempre quis a glória</i>	<i>Até conseguir o seu sonho</i>
<i>E nunca conseguiu</i>	<i>Um dia ele foi correr no parque</i>
<i>Ele sempre quis ser um vencedor</i>	<i>E um homem experiente</i>
<i>E nunca conseguiu</i>	<i>Gostou de sua agilidade</i>

Levou ele para um treino

E o Homem se impressionou

Com seu talento

E levou ele para uma corrida

De repente, ele virou um vencedor

E conseguiu a glória que queria

Sua mãe ficou orgulhosa

Por seu filho estar feliz

E ter realizado o seu sonho

Com muito esforço e agilidade

Ele nunca desistiu

Então virou um atleta famoso.

O texto possui narratividade e é adequado ao tema, mas não se constitui verdadeiramente como uma letra de música. As alunas utilizaram a base melódica da música *Seven years*, de Lukas Graham, no entanto, a execução da mesma se mostrou desastrosa. Certamente falta o conhecimento musical negligenciado às escolas públicas, aliado a abordagem secundária que o gênero recebe no material de Língua Portuguesa. Em suma, os alunos escreveram narrativas versificadas, demonstrando conhecimento do formato textual, mas não funcional.

Para finalizar a aula, apresentei ao grupo A um vídeo sobre a ocupação de uma Universidade no Amazonas⁶² e solicitei como tarefa de casa que os alunos pesquisassem o tema “Ocupação escolar”, respondendo as seguintes questões: a) Título da notícia; b) Jornal ou site em que foi retirada a notícia; c) Qual sua opinião sobre o fato? Você acha que isso é bom ou ruim e por quê?

Essa atividade foi adaptada do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014d, p. 25), intitulada *Notícias que contam...*, na qual o professor deveria abordar a narratividade em outros textos que não os literários. Segundo as orientações, o professor deveria selecionar pequenas notícias de jornais, de preferência as mais polêmicas ou que causassem curiosidade no leitor. Como na época em que a atividade foi aplicada havia um burburinho na escola sobre uma possível ocupação por estudantes, selecionei apenas o tema e os alunos ficaram encarregados pela pesquisa, cujo trajeto foi explorado para exemplificar a não arbitrariedade das notícias.

⁶² Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/jam/videos/v/ocupacao-na-uea-faz-3-dias-e-nova-unidade-adere-a-movimento-no-am/5449141/>>. Acesso em: set.2016.

AT13 – Notícias que contam

Iniciei a aula registrando na lousa os dados resultantes da tarefa de casa (grupo A). A saber,

Fontes de pesquisa

- Carta Capital: 2 alunos
- G1: 11 alunos
- El país Brasil: 1 aluno
- Terra: 1 aluno
- Jornal de Poços: 1 aluno
- R7: 2 alunos
- UOL: 1 aluno

Opinião sobre o fato: os alunos estão certos?

- Sim: 8 alunos
- Não: 11 alunos

Por quê?

- Sim: Os alunos estão preocupados com seu futuro, lutando pelo que acreditam; não são mais criancinhas.
- Não: os alunos não têm o direito de interferir no governo. Apenas alguns professores dão aula durante a greve, causando prejuízo ao conteúdo.

Em seguida, exibi o vídeo em que a estudante secundarista Ana Júlia fala sobre o movimento⁶³ e refiz a pergunta: *Os estudantes estão certos?*

⁶³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v6lxxGkKggo>>. Acesso em: out. 2016.

- Sim: 29 alunos (todos participaram desta etapa, inclusive os que não haviam realizado a tarefa de casa)
- Não: 0 (nenhum aluno)

Dando continuidade, mostrei o vídeo do canal *Mamaefalei*⁶⁴, disponível no *YouTube*, obtendo o seguinte resultado:

- Sim, os alunos estão certos: 5 alunos
- Não, eles estão errados: 16 alunos

Como podemos perceber, sete alunos ficaram indecisos e resolveram não opinar, isso porque os vídeos mostrados apresentavam visões divergentes sobre o movimento. O percurso traçado pela pesquisadora se justifica à medida que demonstrou para os alunos o quão importante é o ponto de vista do narrador envolvido na notícia. Para reiterar que o movimento percorrido pelo leitor é influenciado pelas seleções de um narrador (jornalista, fotógrafo, entre outros), apresentei a sequência de imagens jornalísticas a seguir, sempre indagando os alunos sobre a impressão que as mesmas provocavam a respeito do movimento.

⁶⁴ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=BQCBEI40qfQ>>. Acesso em out.2016.



Figura 53. Imagens sobre a ocupação escolar na *Folha online*.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1823853-em-sao-paulo-estudantes-protestam-contra-reforma-do-ensino-medio.shtml>.



Figura 54. Ocupação escolar em *Vi o mundo*.

Fonte:

<http://www.viomundo.com.br/politica/escolas-ocupadas-estudantes-e-comunidades-nunca-mais-serao-os-mesmos-acreditam-educadores.html>.



Figura 55. Ocupação escolar em *Notícias Band*.

Fonte:

<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000781665/per%C3%ADodo-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-em-escolas-ser%C3%A1-descontado.html>.

Realizamos a leitura da reportagem *Escola é ocupada em SP contra plano do ensino médio de Temer*, de onde foram retiradas as três primeiras imagens citadas anteriormente (Figura 53). A partir das informações lidas, organizamos um quadro comparativo entre os elementos existentes na narrativa e os elementos da notícia.

Elementos da narrativa	Elementos da notícia
Narrador	Repórter/ editor
Personagem	Quem?
Espaço	Onde?
Tempo	Quando?
Enredo	Sequência dos fatos

Quadro 3. Quadro comparativo entre narrativa e a notícia.

Desde meados do século XVII, a imprensa era o meio de comunicação preferencial da burguesia, esta que se mostrava ideológica em mais de um sentido. Segundo Sodré (2009), a racionalidade universal para o ato da fala alimentava-se da ideologia da transparência pública, no entanto, o conceito europeu de esfera pública se materializava em instituições capazes de gerar discursos políticos críticos e democráticos (cafés, clubes, revistas e jornais) acerca da racionalidade burguesa. Na passagem do Estado absoluto para o Estado de direito, que inaugura a modernidade da cidadania,

a imprensa traz consigo a novidade ideológica da liberdade de expressão, mas sem abandonar por inteiro a garantia de alguns velhos recursos mitológicos, a exemplo da construção de uma narrativa sobre si mesma como entidade mítica que *administra* a verdade dos fatos sociais, e mais, a retórica encantatória na narração fragmentária sobre a atualidade. (SODRÉ, 2009, p.12, grifo nosso).

Ao ultrapassar a fase artesanal e publicista, a imprensa estava dividida entre os interesses empresariais e os fatos relativos à realidade sociopolítica de seu público, no entanto, o que se vê atualmente é a permanência da antiga função integradora da narrativa presente na comunicação do acontecimento, mesclando realidade histórica com imaginário coletivo. Assim, “a elaboração histórica da forma noticiosa sempre se fez e ainda se faz acompanhar de regiões do sensível, que não raras vezes torna o acontecimento irredutível à lógica da história” (SODRÉ, 2009, p. 16).

O quadro 3 ilustra a fórmula retórica que remonta às regras do debate sofístico e os recursos mnemotécnicos presentes no *Manual de Retórica*, de Quintiliano, datado de dois mil anos, que consiste em responder perguntas básicas dos elementos narrativos: *quem, o que, como, quando, onde e por quê*. O poeta inglês Rudyard Kipling utilizava a sequência como

originária de toda narrativa e estrutura constante da notícia moderna (SODRÉ, 2009). Para Sodré (2009), o advento da mídia eletrônica e sua estreita correlação com a organização capitalista de mercado causou uma diminuição da sistematização cognitiva da informação, aproximando o jornalismo do entretenimento, que provoca comoção e deleite. Para que isso ocorra, os jornalistas fazem empréstimos das influências literárias também como meio de se tornar objeto de audiência.

Quando um jornalista se comporta como um narrador literário – por exemplo, usando linguagem pessoal ou coloquial, colocando a si mesmo na cena do acontecimento, dando cores de aventura romanesca a seu relato, litigando com as fontes de informação, etc. – não está “fazendo literatura”, e sim lançando mão de recursos da retórica literária para captar ainda mais a atenção do leitor. (SODRÉ, 2009, p. 144).

Com essas estratégias, o leitor se torna parte do processo de narrar o acontecimento, seja por meio da fórmula retórica que se replica há anos, seja pela hierarquização dos enunciados que facilita o acesso ao fato e otimiza o tempo para sua leitura. Sobre esses aspectos, utilizamos em sala o conceito de pirâmide invertida adaptado por Faria e Zanchetta (2005), presente no esquema de notícias convencionais (Figura 56).

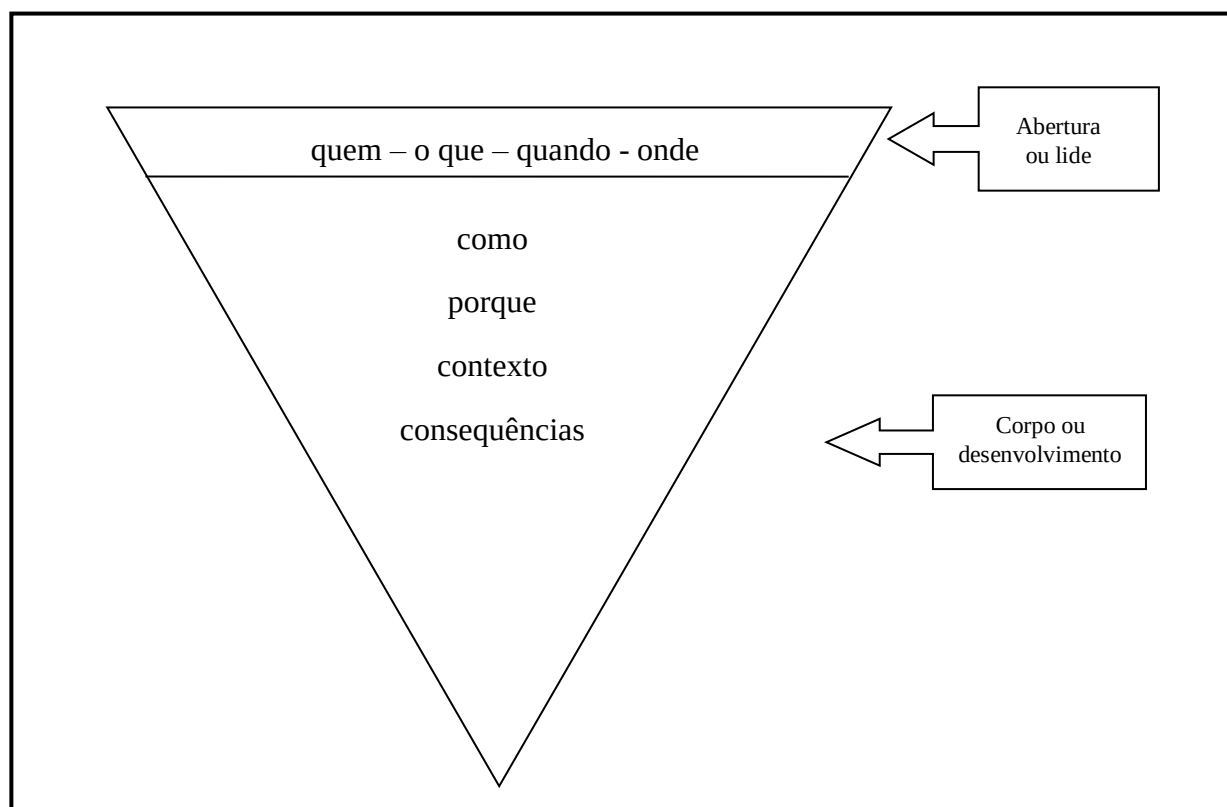


Figura 56. Esquema de pirâmide invertida do texto informativo.

Segundo os autores, a parte superior da pirâmide equivale aos primeiros parágrafos, o espaço do lide ou da parte considerada relevante, por conter informações importantes ou interessantes da notícia. Em seguida, surgem as informações secundárias (corpo da notícia) até se chegar a detalhes passíveis de exclusão.

Essa forma de compor a notícia também foi difundida pelos americanos e contribui para o efeito de objetividade a que o jornal pretende. A pirâmide tem várias utilidades. Permite leitura rápida do texto, independentemente do seu tamanho: basta ler os primeiros parágrafos e tem-se uma ideia geral sobre o fato. (FARIA; ZANCHETTA, 2005, p. 34).

Retomando o material SPFE, a abordagem do texto noticioso se reduz à identificação das informações principais sobre o fato selecionado pelo professor, além da distinção entre o propósito comunicativo das notícias e das narrativas ficcionais. A parte prática da atividade no *Caderno do Aluno* (2014d) compreende a criação de uma história ficcional a partir do acontecimento real da notícia. Aparentemente, a identificação de certos elementos narrativos é suficiente à compreensão do gênero estudado, que, no entanto, exclui a estrutura organizacional do texto, assim como as informações visuais que o configuram.

Segundo Costa (2012), a fotografia de imprensa ou o fotojornalismo durante muito tempo atuou como ilustração dos textos, situação que foi modificada com a assimilação da herança vanguardista pós-guerra. O domínio e a possibilidade de desconstrução do código fotográfico afirmaram a fotografia de imprensa como resultado de uma elaboração conceitual: já não se tratava de registrar o real, mas de ativamente construí-lo.

Não podemos esquecer que o surgimento do fotojornalismo ocorreu em um momento de transformações sociais profundas que colocaram questões éticas contundentes no terreno da política de uma maneira geral e no campo da fotografia em particular. Os regimes totalitários dos anos 1930 mostrariam a eficácia do uso ideológico da fotografia para interferir no pensamento das massas, visando à consolidação e a manutenção do poder. (COSTA, 2012, p. 172).

A alteração fotográfica do referente em função de enquadramentos e pontos de vista particulares sequer são abordados em uma atividade intitulada *Notícias que contam*, que, aliás, favorece um estado de alienação e paralisia do sujeito. O texto noticioso e o fotojornalismo simplesmente surgem para o aluno como algo pré-existente, como se prescindisse da ação humana e se movessem por conta própria.

Ao iniciar esta atividade (AT13), a seleção de imagens demonstrou como a foto jornalística representa a visão de um fato a partir do ponto de vista do jornal, este que se concretiza com a composição textual da notícia. Numericamente, os alunos acompanharam a variação das opiniões em decorrência do estímulo visual a que eram expostos, antes mesmo de lerem na íntegra a notícia sobre o tema *ocupação escolar*. As fotografias foram analisadas valendo-se de conceitos estudados anteriormente - como enquadramento, planos e cores -, atentando para o conteúdo ideológico veiculado na mensagem.

Em decorrência da conclusão dos trabalhos escolares, a atividade precisou ser abreviada. No entanto, achamos conveniente explaná-la por sua representatividade em meio escolar. Certamente, a continuação deste tipo de abordagem contribuiria significativamente com o desenvolvimento da leitura crítica e do posicionamento ideológico dos estudantes como parte fundamental do processo empreendido em meio escolar.

Realizando caminho inverso ao proposto no material SPFE⁶⁵, solicitei aos alunos que transformassem o conto de *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, em uma notícia. Estratégia que se justifica pois, anteriormente, os alunos já haviam assistido em aula ao filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, de 2005, indicação existente no *Caderno do Aluno*. Assim, teoricamente, possuíam subsídios interessantes para o desenvolvimento do texto noticioso, considerando que o filme mais se aproxima de uma narrativa de enigma ou policial. Por que não partir da notícia para a narrativa ficcional? Como o objetivo era verificar se os alunos possuíam condições para escrever um texto noticioso, acreditamos que tornar o momento lúdico pudesse resultar em maior empenho dos estudantes, visto que muitos negam precocemente atividades que envolvam a leitura de textos densos ou longos.

Resultados

De maneira geral, os alunos do grupo A demonstraram maior domínio da estrutura da notícia, ainda que, em alguns momentos, existam vestígios do texto narrativo. A fim de exemplificar, reproduziremos o texto da aluna A2.

Título: Acusados por roubar receitas de doces da cidade, Chapeuzinho Vermelho e mais alguns membros da floresta foram ouvidos por investigador.

Nesta última sexta-feira, dia 25, Chapeuzinho, sua avó, o lobo e o lenhador foram ouvidos por um investigador, estavam sendo acusados por serem os culpados da última

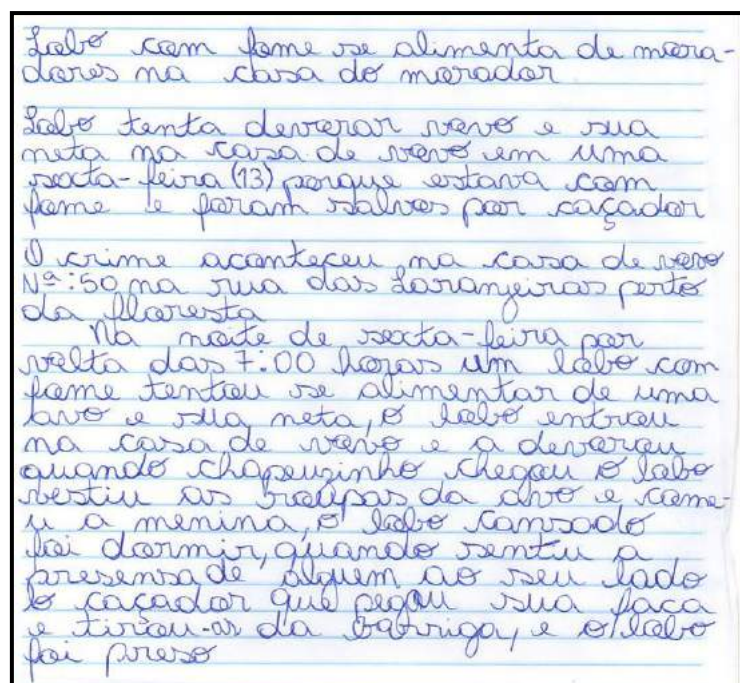
⁶⁵ Na atividade proposta no material SPFE, os alunos deveriam criar um enredo fictício para as notícias selecionadas pelo professor.

barbaridade que houve na cidade: o sumiço das receitas de doce. Fazendo muitos perderem os empregos e as empresas falindo. Todos foram ouvidos e analisados. Segundo Chapeuzinho, ela estava apenas protegendo as receitas de sua avó, já na versão de sua avó, no momento do ocorrido, ela estava praticando esportes radicais. O lobo falou que era um repórter disfarçado e também estava à procura do culpado, já o lenhador não sabia de nada, nem lenhador de verdade era, só estava fingindo ser um para uma propaganda.

No último momento, a ficha caiu para todos, pois em todas as versões o coelho estava presente. Policiais e até mesmo os acusados participaram da missão para prender o coelho. Nas entrevistas relataram que foi uma missão difícil, mas compensou, pois, receberam um convite para serem investigadores.

O texto acima poderia ser considerado um híbrido entre notícia e resumo do filme. Há marcações temporais, apresentação dos envolvidos ou personagens da notícia, descrição do que ocorreu com o sumiço das receitas, no entanto, o culpado permanece desconhecido até o último parágrafo. Se pensássemos novamente no esquema de pirâmide invertida, vemos que o que foi realizado pela aluna é exatamente o oposto do que se espera no texto noticioso, mas que é elemento fundamental na narrativa de enigma. Como dissemos anteriormente, este foi um exercício inicial que necessita ser desenvolvido ao longo dos anos escolares, considerando diversos níveis de complexidade.

Reproduzimos fielmente o texto da aluna A3 (Figura 57), para que o leitor visualize com detalhes as estratégias utilizadas na produção textual.



Lobo com fome se alimenta de merendões na casa do morador.
 Lobo tenta chegar ao novo e sua meta na casa de novo em uma sexta-feira (13) porque estava com fome e foram salvos por caçador.
 O crime aconteceu na casa de novo Nº: 50 na rua das Laranjeiras perto da Ilarresta.
 Na noite de sexta-feira por volta das 7.00 horas um lobo com fome tentou se alimentar de uma laranja e sua meta, o lobo entrou na casa de novo e a descobriu quando Chapeuzinho chegou o lobo vestiu os belpas da avó e comeu a menina, o lobo também foi dormir quando sentiu a presença de alguém ao seu lado o caçador que pegou sua faca e tirou-o da barriga e o lobo foi preso.

Figura 57. Notícia criada pela aluna A3.

É possível notar na figura 57 que a aluna cria clara distinção entre o título, lide e o corpo do texto. Assim como no exemplo anterior, o título apresenta problemas, neste caso, de repetição de termos, enquanto que no outro, havia excesso de palavras. O lide é bem desenvolvido, com informações que respondem aos questionamentos clássicos de uma notícia: a) quem: o Lobo; b) o que: devorou a vovó e sua neta; c) onde: na própria casa da vítima; d) quando: sexta-feira (13); e) por que: estava com fome. Ainda no lide, a aluna esclarece que as vítimas do lobo foram salvas pelo caçador, concluindo satisfatoriamente essa etapa do texto.

No corpo da notícia, há o desenvolvimento dos fatos apresentados anteriormente no lide, solucionando contradições criadas ao longo do texto: a) título: o Lobo comeu as vítimas; b) lide: o Lobo *tentou* devorar as vítimas; c) corpo: o Lobo tentou e conseguiu devorar as vítimas que foram arrancadas de sua barriga por um caçador. Em suma, as produções textuais do grupo A demonstram resultados iniciais interessantes quanto à apreensão do gênero textual em estudo que não pôde ser observado no grupo B, exposto apenas a às atividades propostas no *Caderno do Aluno*.

Para facilitar o cotejo dos resultados, os alunos do grupo B realizaram a mesma atividade que o primeiro grupo: transformar o enredo de *Chapeuzinho Vermelho* em notícia. Interessante notar que nenhum aluno conseguiu redigir uma notícia, na verdade, alguns textos assumem “tom” de notícia ou são uma “quase notícia”. O hibridismo entre os dois gêneros textuais foi mais latente do que no primeiro grupo, em certos momentos, pôde-se verificar o uso de verbos dicendi e discurso direto. Para exemplificar, reproduziremos os textos das alunas B4 e B14, que são os que mais se aproximam do que foi proposto na atividade.

B4. *Notícia da Chapeuzinho Vermelho*

*Ontem a menina Chapeuzinho Vermelho foi engolida por um lobo.
As autoridades disseram que ela estava indo para a casa de sua avó, mas no meio do caminho o lobo apareceu e abocanhou ela com sua boca grande.
Segundo uma pessoa que viu, o lobo estava sendo procurado pelas autoridades.
Depois que fizeram a interrogação para o lobo ele foi preso pelas autoridades.*

B14. *Chapeuzinho Vermelho*

Hoje em Paraguaçu Paulista um Lobo maldoso se fingiu de vovó da Chapeuzinho. Chegou na casa de sua vó e começou a fazer perguntas para o Lobo até que ele deu um grito tão asqueroso, mas Chapeuzinho e o lenhador conseguiram chamar a polícia e eles foram conversando até descobrirem que quem provocou isso foi um simples coelho maldoso. Agora está tudo bem, os bandidos já foram presos e está tudo bem. O lobo, a vovó, a Chapeuzinho Vermelho e o lenhador está tudo bem. Em minutos trazemos mais notícias.

Os exemplos apresentam problemas estruturais severos. Primeiro, os títulos não se configuram propriamente como títulos, não há sequer menção ao fato ocorrido; segundo, há certo distanciamento dos padrões convencionais do texto noticioso, como marcação temporal e espacial explícitas e objetivas. Há, no entanto, uma informação sendo veiculada em cada texto, ou seja, eles possuem certo caráter informativo, ainda que distante do ideal de notícia.

Para a aluna B14, a notícia escrita se aproxima daquelas divulgadas em outras mídias, como rádio e televisão, pois a expressão final “Em minutos trazemos mais notícias” demarca o diálogo direto com o público, além da concomitância entre o acontecimento e o momento de sua transmissão. Estratégia esta que não foi abordada em aula, mas que, sem dúvidas, é resultante do conhecimento prévio do aluno. Na falta de elementos que orientassem a produção de um texto noticioso voltado à imprensa escrita, os alunos agem intuitivamente segundo regras discursivas apreendidas fora do ambiente escolar.

Como dito anteriormente, a escola é desprovida de imagens que ilustrem as paredes do cotidiano estudantil, assim como são ausentes projetos que privilegiem a publicação dos trabalhos produzidos em aula. Referimo-nos não aos murais em que são afixadas cartolinas resultantes de trabalhos em grupo, mas de espaços e materiais que favoreçam a real interação entre locutor e interlocutor, assim como poderia ocorrer com um jornal local. Durante a pesquisa, fiz algumas tentativas para que criássemos um jornal dos alunos que circulasse na escola, no entanto, uma série de fatores impediram que a ideia se concretizasse. Podemos citar como fundamentais para o fracasso do projeto o roubo dos computadores da sala de informática, onde faríamos a edição de textos e vídeos, além da dificuldade de cumprir integralmente o currículo previsto e outras atividades burocráticas obrigatórias (avaliações enviadas pela Diretoria de Ensino, por exemplo).

Certamente, criar uma notícia para o professor não exige o mesmo grau de atenção que escrever para uma revista ou jornal, assim como pode se tornar até mesmo desinteressante. O fator motivação ficou evidente na atividade que será descrita no próximo tópico, pois os alunos deveriam escrever histórias para um livro que iria compor o acervo da escola.

AT14 – Nossas histórias

Ao longo do desenvolvimento da sequência didática desta pesquisa, os alunos do grupo A foram convidados a escreverem histórias que iriam compor um livro. Não havia obrigatoriedade, sequer seria atribuída nota para o trabalho final. No entanto, o grupo se mostrou entusiasmado, e uma das alunas chegou a comprar um cofrinho para que arrecadásemos dinheiro para a impressão do livro. Penso que a ideia se fortaleceu após encontro promovido com a mediadora de alunos que também é escritora (Figura 58). A poetisa Ângela Maria Zanirato Salomão, em sua conversa com alunos, evidenciou não apenas os prazeres de ler e escrever, mas como se tornou símbolo próximo e real da possibilidade de concretizarmos sonhos e nos tornarmos autores de nossas próprias histórias.



Figura 58. Conversa com a escritora Ângela Maria.

O lançamento do livro *Nossas histórias* (figura 59) foi realizado com um chá literário entre as turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental.



Figura 59. Capa do livro *Nossas histórias*.

O livro⁶⁶, composto por 19 contos e três poesias, foi escrito e ilustrado apenas pelos alunos, sem interferência externa. Os textos passaram por revisão antes de sua publicação, já que as aulas eram tomadas, em sua maior parte, pelo desenvolvimento da sequência didática. O resultado é fruto de um trabalho lúdico, cujo objetivo foi promover o envolvimento dos alunos, despertando-os tanto para o mundo da leitura, como o da produção literária.

Os enredos abordam amores, sonhos, fantasias e aventuras; alguns textos são mais objetivos, outros se delongam, detalhando cada traço das personagens ou aspectos do cenário. Destaco aqui o desempenho do aluno A26, que apresentou ao longo do ano letivo dificuldades tanto para acompanhar as aulas, como para realizar as atividades. A26 se esquecia das tarefas, perdia-se em seus pensamentos durante as aulas, possuía problemas de dicção, de grafia, além de ser um garoto não muito popular entre os colegas. Algumas vezes era perseguido pelo seu jeito de ser, de falar ou, até mesmo, de pentear o cabelo. No entanto, o jovem de olhar assustado escreveu *Amigo de coração*, uma história autobiográfica apresentada de maneira engenhosa.

O narrador é Molusco, um cachorro que inicia sua história com o dia de seu nascimento. A personificação do mamífero com nome de ser marinho percorre todo o texto, seja na expressão de seus pensamentos, sentimentos e desejos. Molusco é adotado por uma família de humanos que cresce com a chegada dos filhos de Eliane Mary, explicitando a passagem do tempo. Em um natal, Molusco se depara com a morte que marca dia e mês para

⁶⁶ A versão completa do livro *Nossas histórias* consta nos anexos deste trabalho.

levá-lo à escuridão. Contrariando o desejo de muitos pelo final feliz com a reversão da predição, Molusco segue o curso natural da vida e é levado pela morte.

A narrativa é dividida em três partes, denominadas pelo autor de capítulos, a saber: *A nova dona para o Molusco*; *O nascimento* e *Choro da morte*. Esse comportamento demonstra que a concepção do texto não ocorreu como prática estéril, mas como resultante da apreensão de gêneros textuais que compõem a experiência prévia do aluno. Principalmente, porque o texto iria compor um livro, e não simplesmente seria analisado pela professora.

O livro *Nossas histórias* é produto do esforço de jovens empenhados para verem seus trabalhos em circulação, concretizando o ideal de prática escolar como prática social. O resultado pode ser encontrado nas prateleiras da biblioteca da escola que agora abriga a imaginação e a criatividade dos pequenos escritores⁶⁷.

Refletindo sobre os dados obtidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pôde-se observar duas questões centrais. A primeira diz respeito a forma como as atividades são solicitadas ao aluno. Assim, resultados distintos podem ser verificados com um mesmo sujeito, revelando que o nível de desempenho oscila consideravelmente a depender do tipo de orientação para a atividade.

Se retomarmos de maneira pontual a estrutura da sequência didática estabelecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), teremos como parâmetro comparativo o momento da produção inicial (AT1) e da produção final dos alunos (livro *Nossas histórias*). Sem desconsiderar o processo entre estas fases, descrito no quarto capítulo, notamos aspectos significativos que distinguem o comportamento narrativo dos alunos. O primeiro a ser elencado é a formação conceitual de narrador, fazendo com que os enredos passassem a abordar tempos, acontecimentos e espaços distantes da realidade imediata dos estudantes. Mesmo que seja possível identificar traços biográficos, estes são camuflados pela ausência de elementos que pudessem tornar a história um relato pessoal.

O caráter ficcional das tramas motivou a construção de personagens voltadas à compreensão do leitor. Como exemplo, citamos a aluna A2, cuja narrativa introduz o livro *Nossas histórias*. Na AT1, a “Viagem de formatura” narrada por A2 é protagonizada por indivíduos indefinidos em uma sucessão desenfreada de acontecimentos pouco explorados. No entanto, ao final da sequência, a mesma aluna escreveu a “A força de um sonho”, cujas

⁶⁷ Os textos dos alunos foram reproduzidos em anexo.

ações da personagem Alice em consonância com o tempo compõem uma narrativa mais harmônica. Sobre isso, pôde-se observar que os alunos lançaram mão de estratégias diversas para garantir que seus textos assumissem os contornos de uma narrativa, seja pela inserção de acontecimentos inesperados ou pela seleção do foco narrativo, por exemplo.

A existência de vozes ficcionais femininas oriundas de alunos do sexo masculino ou de animais narradores se concretiza como a apreensão da finalidade narrativa, assim como inaugura espaços de abstração passíveis de suportarem a imaginação e a subjetividade dos jovens. Fato que fica evidente no poema da aluna A20, “Prisão sem muros”, marcado por simbolismos e figuras de linguagem que criam uma atmosfera sufocante.

Ao analisar detidamente os textos da produção final ainda é possível encontrar mecanismos elementares na composição narrativa, mas, quando cotejados com os primeiros dados produzidos, identifica-se certo refinamento das técnicas utilizadas por cada aluno. Assim, A13 apresentou inicialmente “As irmãs tristes”, narrativa que se resume na estadia do pai em um hospital por dois meses, sua morte, a viagem e mudança das irmãs para outro lugar, o casamento de ambas após dois anos e o nascimento dos filhos após três anos. A passagem do tempo e a marca dos contos de fadas tradicionais persistem em “Velha amizade”, escrita por A13, no entanto, entremeados pelo desenvolvimento de fios da trama e pela descrição representativa das personagens.

De maneira geral, o que se pôde notar nas produções finais foi o esforço empregado na tentativa de se criar narrativas mais complexas, diferentemente da maioria dos enredos produzidos na AT1. Certamente, a qualidade dos textos não pode ser verificada a partir da quantidade de linhas que ocupam, mas esta foi uma das consequências naturais uma vez que cada elemento narrativo passou a ser representativo e explorado pelos alunos. Acredita-se que o percurso realizado ao longo da sequência didática seja um dos fatores que motivou tal resultado, visto que o referencial teórico utilizado em muito contribuía para uma leitura crítica e reflexiva dos textos abordados.

Como dito anteriormente, a Teoria da Segmentação de Eventos foi utilizada como meio para que os alunos percebessem e compreendessem o texto narrativo como uma composição arquitetada. Quanto a esse aspecto, julgo que a pesquisa fornece dados representativos capazes de problematizar o ensino da tipologia narrativa. Na verdade, não apenas pela EST, mas pelo contexto narrativo que se criou ao ofertarmos outros estímulos aos alunos, como os musicais e análises cromáticas. O diálogo entre as categorias estabelecidas

por Zwaan e Radvansky (1998) estão diretamente conectadas com as dimensões que estruturam a narrativa literária: o *tempo* envolve a percepção dos eventos por um espectador ou leitor, consecutivos e contíguos como ocorre na vida cotidiana, ou interrompidos por rememorações do narrador; o *espaço* sempre percebido quanto mais próximo da personagem estiver inserido; a *causalidade* implícita na evolução da leitura; a *intencionalidade* que atua diretamente na produção de inferências; e, por fim, as *personagens*, foco de atenção do leitor e protagonistas de eventos.

A teoria foi tomada de modo a que tivéssemos instrumentos passíveis de decompor modelos culturais em unidades menores que pudessem ser reconhecidas pelos estudantes. Exercício que se mostrou suficiente para mostrarmos os elementos narrativos como algo fortemente atravessado por modelos culturais, verificados na arte canônica e difundidos em larga escala pela cultura de massa.

Os modelos apresentados aos alunos não tiveram o objetivo primeiro de fazer com que os estudantes rompessem com seus esquemas de conhecimento, mas sim a tarefa de circunscrever os seus próprios modelos, sugerindo noções que levassem os jovens a compreender o significado de seu próprio conhecimento. Esperamos que esse referencial (EST) possa ter ajudado a descortinar o excesso de dirigismo que marca o SPFE, no qual o centro parece ser apenas o de manter alunos ocupados e menos o de revelar estereótipos, clichês e estratégias altamente padronizadas da narrativa, hoje sabida não como uma mera tipologia textual, mas sim uma competência cognitiva (FRAGA ROCCO, 1998).

Talvez, a maior contribuição da EST seja tratar o processo educativo como uma macroestrutura interligada às diversas áreas do saber, assim como ocorre na vida. Dessa forma, a fragmentação e a simplificação de conteúdos no SPFE em nada contribuem para o processo de aprendizagem do indivíduo. Fato que ficou evidente na AT9, cujos resultados negativos indicaram a reação mecânica dos alunos a um estímulo problemático tanto por se constituir como uma tarefa genuinamente escolar destituída de relevância social, como por partir de um texto superficial. As interessantes narrativas que surgiram com o estímulo musical na AT10 foram solapadas por textos previsíveis, e, em alguns casos, incoerentes, resultantes da AT11, intitulada *Imagens que contam*. Mais uma vez, a forma como a produção textual é proposta no *Caderno do Aluno* desestabilizou o desempenho do grupo.

A segunda questão diz respeito à necessidade de fortalecer hábitos de leitura em âmbito escolar, não como tarefa prescritiva eivada por vícios burocráticos, mas como fonte de

cultura, prazer e conhecimento. Segundo Aguiar e Bordini (1993), quando a leitura perde o sentido de obrigatoriedade, ela perde o “ranço de disciplina escolar, para se converter em ato estimulante, desencadeador de momentos aprazíveis” (p. 26); assim, textos e atividades de exploração precisam estar em consonância com o fortalecimento de tal relação, afastando o seu esvaziamento. Para as autoras,

O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem na escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.10).

A socialização do indivíduo e seu diálogo com o *outro*, entre tantos efeitos benéficos resultantes do ato de leitura, são obliterados por fatores que fazem com que os sujeitos se distanciem dos livros com a passagem o tempo. Como apontado na pesquisa de Aguiar e Bordini (1993), realizada na década de 1980, havia um crescente movimento de desinteresse pela literatura entre os alunos, agravando-se conforme avançasse o grau de escolaridade. Tais resultados são atuais à medida que refletem comportamentos observados durante o desenvolvimento da pesquisa e da prática docente cotidiana da pesquisadora. Na tentativa de reverter tal situação, deve-se levar em conta que:

Alguns princípios básicos norteiam o ensino de literatura: o atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário. Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos. O resultado final será um comportamento permanente de leitura, em que o texto se apresenta como um desafio a ser vencido em inúmeras atividades participativas. Sua apreensão redundará em situações gratificantes que vão garantir a continuidade do processo. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 28).

Reservando-nos às delineações do presente trabalho, apresentaremos nesta etapa propostas que abarquem o universo literário a partir de atividades possíveis e exequíveis na escola, executadas sob a égide da ação formativa do hábito da leitura literária.

Para isso, partimos dos preceitos defendidos por Aguiar e Bordini (1993) de que a obra literária pode ser compreendida tanto como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor, assim como

se torna uma reserva de vida paralela, na qual o leitor encontra aquilo que não sabe ou não pode experimentar na realidade. Segundo as autoras, a riqueza polissêmica da literatura possibilita um campo de plena liberdade para o leitor, fato que não ocorre em outros textos, uma vez que a mobilização do leitor literário é mais intensa e desvinculada das amarras do cotidiano.

Objetivando estruturar os procedimentos didáticos apresentados a seguir, utilizaremos o método recepcional como meio de estabelecer expectativas efetivas e caminhos para que estas sejam atendidas e ampliadas. Com foco na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos, o método recepcional parte do horizonte de expectativas do grupo determinado por interesses literários e vivências anteriores, de maneira que o professor provoque situações que problematizem esse horizonte. Aguiar e Bordini, afirmam que:

Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu consequente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 85).

Assim, a obra literária é abordada a partir do entrecruzamento de apreensões passadas e presentes nos diversos contextos históricos em que é estudada, o que resulta em sua abertura para relações extratextuais. No entanto, o diálogo entre a obra e o leitor fica condicionado à aproximação de horizontes históricos, às vezes distantes e ultrapassados, que possibilitem a compreensão das lacunas e pistas deixadas pelo autor. Por isso, o conceito inicial abordado na citação anterior é o de horizonte de expectativas, compreendido a partir de seis esferas, a saber: a) social, pois todo indivíduo ocupa uma posição hierárquica na sociedade; b) intelectual, referente a sua visão de mundo; c) ideológica, ou seja, correspondente aos valores sociais do meio em que se insere; d) linguística, traduzindo os padrões expressivos em consonância com a norma gramatical privilegiada no meio em que se encontra; e) literária, resultante das leituras já realizadas e; f) afetiva, provocando adesão ou rejeição das esferas mencionadas anteriormente (AGUIAR; BORDINI, 1993).

Na sala de aula, a primeira etapa a ser cumprida pelo professor é a *determinação do horizonte de expectativas* da classe, no qual constará valores, crenças, modismos e interesses específicos dos alunos, entre outros aspectos que se percebam na convivência escolar. Em seguida, deve-se *atender ao horizonte de expectativas* com textos que correspondam às

necessidades dos alunos e às estratégias de ensino organizadas. A terceira etapa consiste na *ruptura do horizonte de expectativas* com a inserção de textos e atividades “que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural (...)” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 89), dando continuidade à etapa anterior por meio de textos que se assemelhem quanto ao tema, tratamento, estrutura ou linguagem. Textos estes que desafiem os alunos, tanto pela abordagem de versões socialmente vigentes, como por estruturas técnicas de composição mais complexas.

A etapa seguinte consiste no *questionamento do horizonte de expectativas*, momento em que ocorre a comparação das duas etapas anteriores. Os alunos analisam o material abordado anteriormente, decidindo sobre qual texto proporcionou nível mais alto de reflexão e maior grau de satisfação.

Executada a análise comparativa das experiências de leitura, a classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos. Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferências quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90).

A partir da reflexão sobre as relações entre leitura e a vida, chega-se à última etapa do método recepcional: *ampliação do horizonte de expectativas*. Ao cotejar seu horizonte inicial de expectativas com os interesses desenvolvidos ao longo do processo, os alunos percebem o aumento do nível de suas exigências, assim como a potencialização da capacidade de decifrar o que antes era desconhecido. Para Aguiar e Bordini (1993), a tomada de consciência é resultante de uma atitude individual e grupal dos alunos, sendo verbalizada por iniciativa dos mesmos. Ao professor cabe a provocação e a criação de condições para que os jovens avaliem os resultados obtidos e o que resta fazer. O final dessa etapa é sempre o início de uma nova aplicação do método, momento em que o grupo parte em busca de novos textos que atendam às expectativas ampliadas.

Em suma, o êxito do método recepcional no ensino de literatura é assegurado quando os alunos passam a efetuar leituras compreensivas e críticas, tornam-se receptivos a novos textos e a leituras de outrem, questionam as leituras realizadas em relação a seu próprio

horizonte cultural e transformam os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola e da comunidade familiar e social. Segundo Aguiar e Bordini (1993), a avaliação deve abranger a dinâmica do processo e cada leitura do aluno, evidenciando a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas; sendo a resposta final “uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos” (p.86).

Proposta de trabalho

Tendo como ponto de partida o trabalho realizado na presente pesquisa, a proposta de abordagem a seguir mantém diálogo com as atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática descrita anteriormente. Importante salientar que estas oferecem subsídios para o aprimoramento do trabalho escolar, e não se constituem obrigatoriamente como pré-requisito para qualquer ação.

A determinação do horizonte de expectativas é o ponto de maior sensibilidade em âmbito escolar. Isso porque há um movimento progressivo de dissonância entre professor, aluno e o material didático. Para não incorrerem em arcaísmos, é necessário promover tempos e espaços de escuta e interação. Dessa forma, o professor poderá reservar momentos de sua aula para que os alunos discutam sobre suas preferências de consumo cultural, apresentem suas descobertas na música, no cinema, nas redes sociais, além de relatar experiências prazerosas, seus desejos, ambições e sonhos. As informações obtidas dessas *conversas* poderão ser registradas em um *diário* por alunos que se voluntariem para realizar a tarefa.

A ideia do *diário* se materializa como a formação do dossiê da classe, material de apoio e orientação do trabalho docente, possibilitando inclusive a verificação do desenvolvimento do grupo por qualquer membro da comunidade escolar, inclusive dos alunos. Para facilitar o acesso e dinamizá-lo, os registros feitos em sala poderão ser transformados em vídeos e disponibilizados em canal específico do *YouTube*, já que a ferramenta facilita a disseminação do conteúdo, a incursão de comentários, além de organizar cronologicamente o material produzido⁶⁸.

⁶⁸ Para orientar essa etapa do trabalho, a pesquisadora gravou dois vídeos apresentando algumas ferramentas que possibilitam a execução da proposta. Estes podem ser encontrados no canal da pesquisadora *Érika Nogueira Menegon* ou por meio dos *links*: <<https://www.youtube.com/watch?v=abDKIYIPo7U&feature=youtu.be>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=T7kvGaON1MQ&feature=youtu.be>>.

O atendimento do horizonte de expectativas será encaminhado com a leitura do livro *Nossas histórias*, produzido pelos próprios alunos. Essa opção se torna interessante uma vez que os enredos narrativos foram criados sem direcionamento do professor, refletindo os interesses do grupo. No entanto, é importante que entre o momento de produção e leitura haja um intervalo de tempo significativo para que os leitores se distanciem emocionalmente de suas produções, habilitando-os a agir de maneira crítica e reflexiva.

Essa etapa, assim como as outras, deve promover a participação ativa dos alunos, fazendo com que sintam a importância de suas ações como autores no processo. Por isso, a leitura poderá se estender a locais e públicos distintos, como em sessões de contação de história, possibilitando a interlocução entre os sujeitos. Esse diálogo entre público leitor e autores introduz a fase de ruptura do horizonte de expectativas, na qual os alunos devem voltar seus olhares novamente para seus textos após a fruição extraclasse.

Em grupos, os alunos irão discutir aspectos diversos da etapa anterior, avaliando tanto o processo de leitura, a reação do público e considerações qualitativas sobre os textos apresentados. Um representante do grupo irá registrar as observações dos colegas para em seguida socializar com a classe. Assim, é possível organizar a discussão coletiva, garantindo que cada grupo apresente suas considerações resultantes da cooperação individual dos alunos. Na lousa, o professor fará anotações sobre aspectos gerais quanto aos pontos positivos e negativos suscitados na atividade, estes que deverão ser registrados e armazenados no diário para futuras retomadas.

Caso os apontamentos feitos pelos alunos não toquem questões essenciais à reflexão dos textos lidos, faz-se necessário que o professor teça provocações que direcionem a discussão. É importante que sejam abordados aspectos positivos e negativos sobre a forma de apresentação das histórias, os textos que mais empolgaram o público e aqueles que provocaram menos reações, os motivos de tais comportamentos e os aspectos que precisam ser modificados ou mantidos. Dessa forma, a atividade de leitura acontece a partir da criação de necessidades e do planejamento conjunto, e não como tarefa estanque destituída de significação.

Em seguida, o professor pode apresentar em *slides* o livro *O vento*⁶⁹, de Rui de Oliveira (2013), propondo a leitura silenciosa, ainda que coletivizada. Como pode ser visto na figura 60, a narrativa é composta apenas por imagens que remetem o leitor à criação subjetiva do enredo.



Figura 60. Sequência narrativa do livro *O vento*.

Com a leitura da obra, objetiva-se que os alunos notem que uma história pode abrigar lacunas, silêncios, exaltar certos fios da trama e obscurecer outros. A começar pelo título do livro, o leitor é convidado a mergulhar em suas memórias e experiências anteriores em busca de significação e possibilidades que justifiquem a escolha do autor. A plurissignificação do texto é anunciada de antemão por apenas uma palavra: *vento*. Em seguida, o professor propõe a retomada do livro *Nossas histórias*, possibilitando que os alunos reflitam sobre suas

⁶⁹ Os livros indicados nesta seção são, em sua maioria, títulos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que compõem o acervo literário das escolas públicas. Dessa forma, as propostas apresentadas partem do material que, em tese, está disponível para alunos e professores.

escolhas, que compreendem títulos como: *O fantasma misterioso*, *Amor à primeira vista*, *Viagem de férias* e *A menina aventureira*. Importante ressaltar que não se trata do que é certo ou errado, mas de escolhas que cativem o leitor, convidando-o à leitura como desafio lançado. Dessa forma, os alunos devem se indagar quanto as suas produções: *Seriam os nossos títulos capazes de enredar o leitor?*

As sugestões de mudanças poderão ocorrer concomitantemente com a análise da história de Oliveira (2013). O tratamento estético da obra compreende tanto as escalas cromáticas utilizadas nas ilustrações quanto à seleção de elementos narrativos. Para isso, é interessante dar continuidade ao que fora abordado na AT5, proposta na sequência didática da pesquisa. No livro, a passagem do tempo e os eventos narrativos são percebidos pelas cores, objetos e sons que emanam de cada cena retratada, remetendo o leitor a efeitos sinestésicos. Como visto ao longo da pesquisa, os elementos simbólicos são percebidos e significados pelos alunos, mas não há apropriação dos mesmos.

Na etapa de questionamento do horizonte de expectativas, partimos da necessidade de criar situações que possibilitem a transposição dos resultados obtidos na AT5 para o momento de produção textual. Considerando a realidade do espaço escolar público paulista, o professor fará uma *expedição* pela escola, explorando espaços de passagem, geralmente pouco notados. É importante que a ação dos alunos seja direcionada por objetivos traçados previamente, neste caso, a tarefa será criar metáforas e fazer comparações. Alguns alunos podem sentir a temperatura das grades que separam os espaços na escola, enquanto outros observam o movimento no jardim ou o formato que as nuvens assumem em diferentes períodos do dia. O processo de observar algo concreto e estabelecer semelhanças com outras coisas é um meio de reavivar a criatividade infantil esmaecida ao longo dos anos escolares, além de impulsionar o pensamento simbólico e figurativo do aluno.

A textura do cimento em oposição ao gramado verde ou a plumagem dos pássaros são alguns dos caminhos pelos quais os alunos podem percorrer. Em seguida, deverão elencar suas *descobertas* mais intrigantes e elaborar uma narrativa em que tais elementos figurem como agentes desencadeadores da trama ou em posição de destaque. Para facilitar a fruição de ideias que favoreçam a construção de cenários que fogem aos lugares comuns, a escrita será direcionada como se fosse um sonho. Antes de compartilhar os *sonhos* em classe, os alunos irão contá-los para alguém externo à comunidade escolar com o objetivo de ouvir as considerações de outros sujeitos, além de praticar a contação da história criada.

No dia estabelecido para a socialização dos *sonhos*, cada aluno trará um objeto que melhor represente sua história, construindo assim um cenário. Após a apresentação das narrativas, mais uma vez, os alunos irão explorar cada peça introduzida pelos colegas, buscando significações, semelhanças, memórias e novas experiências sensoriais. Em seguida, o grupo deverá decidir quais histórias serão selecionadas para serem gravadas e veiculadas no *diário* da classe. A seleção dos textos se justifica como etapa de reflexão sobre a própria escrita, por isso, deve-se privilegiar os julgamentos críticos feitos pelos alunos.

Ao enfatizar a sinestesia e algumas figuras de linguagem na atividade descrita, busca-se criar situações propícias ao alargamento de possibilidades narrativas tanto para o aluno autor, como para o aluno leitor. Recursos estes também utilizados no livro *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que será proposto como meio de introduzir a etapa de ampliação do horizonte de expectativas.

Feita a apresentação da obra em aula, o professor deverá estabelecer um prazo para leitura de maneira a garantir que todos tenham acesso ao livro. Os alunos terão liberdade para realizar a atividade em grupos ou individualmente, sendo necessário apenas que se organizem em um sistema de rodízio, visto que, geralmente, não há muitos exemplares de cada obra nas escolas⁷⁰. Como a leitura não será realizada na classe, é de suma importância que o professor proporcione, durante as aulas, um momento de conversa sobre seu andamento, assim como suscite questionamentos e observações. Tal atitude se justifica como um mecanismo de motivação para que os jovens não desistam frente às complexidades do texto.

A prosa poética do autor mineiro é fisicamente banhada por um vermelho denso, presente desde a capa às letras traçadas em páginas grossas e amarelas. A experiência tátil e visual que o livro proporciona está intimamente ligada ao enredo da história, anunciado na epígrafe grafada sobre um fundo vermelho coagulado: “*Foi preciso deitar o vermelho sobre o papel branco para bem aliviar seu amargor.*” (QUEIRÓS, 2011, p.5). Ao relatar sua dolorosa infância, o narrador em primeira pessoa estabelece um movimento pendular ao longo da narrativa, trazendo à tona os momentos felizes e cheio de amor que vivera com a mãe em contraposição aos dias amargos que se instauraram com a chegada da madrasta.

⁷⁰ Com exceção de obras canônicas da literatura exigidas nos vestibulares.

Como dito anteriormente, o professor deverá julgar os momentos convenientes para realizar breves interferências que potencializem a compreensão do texto narrativo pelos alunos. Para isso, podem ser explorados os trechos reproduzidos a seguir:

Oito. A madrasta retalhava um tomate em fatias, assim finas, capaz de envenenar a todos. Era possível entrever o arroz branco do outro lado do tomate, tamanha a sua transparência. Com a saudade evaporando pelos olhos, eu insistia em justificar a economia que administrava seus gestos. Afiando a faca no cimento frio da pia, ela cortava o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se degolasse cada um de nós. Seis. (QUEIRÓS, 2011, p.9).

Antes, minha mãe, com muito afago, fatiava o tomate em cruz, adivinhando os gomos que os olhos não desvendavam, mas a imaginação alcançava. Isso, depois de banhá-los em água pura e enxugá-los em pano de prato alvejado, puxando seu brilho para o lado do sol. Cortados em cruces eles se transfiguravam em pequenas embarcações ancoradas na baía da travessa. E barqueiros eram as sementes, vestidas em resina de limo e brilho. Pousado sobre a língua, o pequeno barco suscitava um gosto de palavra por dizer-se. Há, sim, outras palavras mais doces que o açúcar. (QUEIRÓS, 2011, p. 14-5).

O primeiro trecho traz duas informações numéricas que representam os oito membros da família e os seis filhos. É importante salientar tal informação pois a progressão narrativa é marcada por uma espécie de contagem regressiva, simbolizando o esvaziamento da casa em oposição ao alargamento das fatias de tomate. Ao falar da madrasta e seus atos, o narrador cria uma atmosfera gélida que inspira melancolia. A *economia que administrava seus gestos* é a mesma que o narrador utiliza nos períodos dedicados a ela; com frases curtas e mecânicas, o leitor é levado a vivenciar o desafeto e a indiferença da substituta da doce figura maternal.

Enquanto uma *degola* o tomate, a mãe faz do preparo do alimento um ritual repleto de afeto. Ela os banha e os enxuga como se faz com um recém-nascido, ainda incapaz de sobreviver sem os cuidados maternos. Cortados em cruces, os gomos de tomate eram embarcações que na boca traziam o gosto de palavra a ser dita. Dessa forma, a imagem do tomate é o recurso utilizado pelo narrador ao longo de toda a história para comparar as duas figuras femininas e representar sua nova vida. O trecho a seguir ilustra a dualidade criada ao longo da narrativa e, pode-se dizer, formatada como maniqueísta, a saber:

Havia na cidade a madrasta, a faca, o tomate e o fantasma. A mãe morta ressuscitava das louças, das flores, dos armários, das cadeiras, das painéis, das manchas dos retratos retirados das paredes, das gargantas das galinhas. E ressurgia encarnada em nós, sua prolongada herança. Impossível para a madrasta assassinar o fantasma, que inaugurava seu ciúme, sem passar por nós, engolidores do seu ódio. Ao cortar o tomate – aturdido eu supunha – ela o fazia exercitando um faz de conta. (QUEIRÓS, 2011, p. 15-6).

Do amor materno exaltado pelo menino-narrador, restara um pai alcóolatra, uma irmã obcecada por bordar em cruz, um irmão que comia vidro e uma irmã que miava pelo gato mudo. Segundo o diretor teatral Gabriel Villela, que assina o texto da quarta capa, o autor conduz uma fábula delicada como arame farpado que flui como um “fole de sanfona, ora aberta em vários gomos, como a família numerosa em torno da mesa, ora recolhida, resignada às ausências amorosas do lar.” (QUARTA CAPA, 2011). A riqueza poética do texto possibilita inúmeras abordagens em sala de aula, no que tange à temática e aos recursos linguísticos empregados. Assim, para direcionar esta etapa, o professor pedirá para que cada aluno copie o trecho da história que mais lhe emocionou em sua leitura.

Os excertos serão escritos em tiras de papel que, posteriormente, serão colocadas no interior de bexigas. Os alunos deverão escolher uma árvore ou qualquer outro local em que seja possível pendurar os balões, assim como frutos, para que os membros da comunidade escolar possam *colhê-los*. O objetivo final é fazer com que outros sujeitos se envolvam, colham e plantem novos amargores ou doçuras de suas vidas com frases transcritas, parafraseadas ou nascidas de suas vivências.

Como dito anteriormente, “o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 91). Assim, a transformação do horizonte de expectativas do aluno está intrinsecamente relacionada à aceitação do novo, à atualização das potencialidades do texto, ao distanciamento crítico de seu próprio horizonte cultural, à revisão de ideias e comportamentos, além da percepção e adoção de novos sentidos ao universo do aluno (AGUIAR; BORDINI, 1993). Nesse processo, o texto literário deve provocar o leitor, desafiá-lo de maneira a desestabilizar seu horizonte de expectativas para em seguida ampliá-lo. A distância entre sujeito e obra deve ser suficiente apenas para cativar seu interesse, e não o repelir por falta de identificação.

Sendo assim, reiniciaremos as etapas do método a partir de uma temática recorrente entre alunas do grupo A, presente inclusive no livro *Nossas histórias* com o título *Sapatilha de ponta*. Nesse contexto, sabe-se que o balé não surgiu como enredo aleatório, mas como reflexo da vivência cultural de algumas das garotas que frequentavam aulas dessa modalidade específica de dança. Ao conhecer e elencar tal movimento artístico como norteador para a seleção de textos literários, o professor perpassa pela etapa de determinação e atendimento do horizonte de expectativas.

Para tornar a etapa de ruptura mais dinâmica, propomos um encontro com a obra por meio de uma gincana de “caça ao livro”. Previamente, o professor deverá criar adivinhas que deem pistas sobre a localização e a trama do livro *O lago dos cisnes*, além de planejar quais os espaços da escola serão envolvidos na caçada. A história será apresentada em duas versões: a primeira, adaptada por Lee Ji Yoeng, de 2012, e a segunda, adaptada por Alejandra Schmidt, de 2013. Dessa forma, é possível diversificar os textos motivadores da atividade, além de introduzir a etapa de questionamento do horizonte de expectativas, como será descrito adiante.

Na tentativa de enriquecer a atividade e abarcar áreas do conhecimento distintas, professores de outras disciplinas poderão ser convidados para contribuírem com a elaboração de mapas, por exemplo, que envolvem tanto conhecimentos artísticos, como matemáticos e geográficos. Sobre o conteúdo histórico da narrativa, o professor da área poderá fornecer elementos que remetam os alunos a outro tempo, marcado por diferentes costumes.

Para dar início à brincadeira, o professor poderá se valer de adivinhas, como: *De dia, magnífica ave. À noite, esplêndida mulher. Quem sou eu?* ou *Estou em todos os lugares e tempos. Nem mesmo um feitiço pode me destruir. Quem sou eu?* Para resolver cada enigma, os alunos serão divididos em pequenos grupos que competirão entre si. Por isso, é importante que as prováveis respostas e conjecturas sejam anotadas em um caderno, garantindo que os alunos retomem suas reflexões na tentativa de solucionar o enigma principal. Ao mobilizar seu acervo de leituras anteriores, espera-se que o aluno analise criticamente sua contribuição para o grupo, identificando possíveis lacunas em decorrência da ausência do hábito leitor.

Ao final da gincana, dois grupos terão em mãos cada uma das versões da obra *O lago dos cisnes*, cuja trama será apresentada oralmente para a classe. Nesse primeiro momento, o enredo será exposto a partir da compreensão dos alunos, sem orientações ou direcionamentos do professor. Espera-se que os sujeitos levantem tanto questões textuais notórias, como os distintos desfechos, assim como aspectos geralmente secundarizados durante a leitura, como a complexidade ou não das ilustrações. Em seguida, para introduzir a fase de questionamento do horizonte de expectativas, todos os alunos deverão trazer para a aula alguma obra (filme, livro, música, pintura, entre outros) que dialogue com o conto em questão. Essa etapa, intitulada *Ecos do lago*, será um momento de comparação mais detida das versões, assim como dos intertextos traçados pelos alunos.

Considerando a impossibilidade de prever o material a ser selecionado pelos alunos, daremos ênfase ao trabalho com as duas versões de *O lago dos cisnes*, a partir de abordagens prototípicas do que poderá ser realizado em sala. Assim, tem-se como objetivo principal o reconhecimento do texto como fruto da polifonia histórica e cultural, além da identificação de elementos capazes de elevar qualitativamente o conjunto em que a obra está inserida. Este último aspecto deve ser problematizado com os alunos, pois o julgamento da obra deve romper com o senso comum e respostas cíclicas, como: *Eu gostei porque é bom* ou *É bom porque eu gostei*. Nesse contexto, o conceito bakhtiniano de dialogia está intimamente relacionado com o que se objetiva, pois possibilita que o aluno mobilize e aplique em sua análise o seu repertório cultural, a fim de formular uma crítica consistente sobre a obra, e não hierarquizar aleatoriamente títulos literários.

Logo nas primeiras páginas da adaptação de Schmidt (2013), deparamo-nos com a figura séria de Tchaikovsky, empunhando uma batuta e caminhando entre cisnes (Figura 63). O texto que acompanha a ilustração em folha dupla estabelece diálogo entre autor e leitor, no qual o próprio Pyotr relata passagens essenciais de sua biografia que culmina com a apresentação do balé anunciado.

Em relação à narrativa imagética, o brilho do papel aliado à saturação das cores não valoriza o plano visual como elemento que amplie a construção de significados. Em alusão à teoria literária, poderíamos denominar essas ilustrações como planas, uma vez que se reduzem às formas explícitas que assumem nas páginas do livro. Enquanto o texto verbal nos informa que no primeiro ato ocorre um baile, ao fundo vemos pessoas dançando no jardim do palácio ao mesmo tempo em que a Rainha ordena o casamento do jovem Siegfried. A beleza das formas salta aos olhos do leitor, mas é incapaz de desafiá-lo, pois não rompem com o óbvio.

Em contrapartida, a suntuosidade da segunda versão (YOENG, 2012) é pré-anunciada pela dimensão do livro, a espessura da capa e a imagem metamórfica que volta seu olhar para o vazio. Ainda pela nitidez dos olhos, sabemos que se trata de uma figura feminina, cuja pose faz com que seu corpo oculte parcialmente a cena mística que se anuncia (Figura 61).

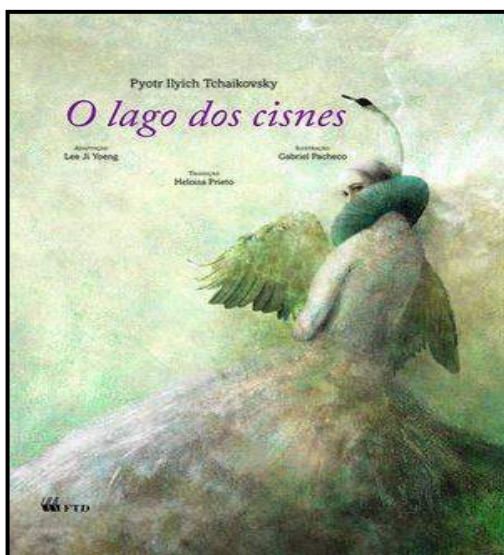


Figura 61. Capa do livro adaptado por Yoeng (2012).

Como pode ser observado, a ilustração de Gabriel Pacheco (YOENG, 2012) cria a ilusão de formas e formatos como se estivessem à beira de se dissiparem com a mais leve brisa ou se reduzirem a pó, como um quadro milenar. Nesse primeiro momento, a falta de solidez de contornos e cores insere o aluno em um cenário que provoca e sensibiliza olhares acostumados a consumir e reproduzir imagens estereotipadas.

O texto da quarta capa anuncia o imbróglgio narrativo protagonizado por Odete, corporificado em um gênero textual híbrido que mescla música, balé e libreto, além de outros intertextos a serem descobertos no interior da obra. Segundo Ferreira e Binato (2017), a leitura multimodal permite a apreensão de significados que extrapolam os limites do texto, desenvolvendo a cognição e contribuindo com a formação de leitores críticos. Os apontamentos das autoras darão suporte teórico à fase de análise descrita a seguir, estratégia que revela tanto a necessidade de potencializar a mediação a ser feita pelo professor, como fortalecer o diálogo entre o espaço escolar e as produções científicas.

Antes de iniciar a leitura da história, o professor deverá explorar com os alunos as informações adicionais existentes nas páginas finais do livro (YOENG, 2012, p.38-43). Tal inversão se justifica, visto que uma versão do enredo fora conhecida anteriormente com a leitura do texto adaptado por Schmidt (2013), além de contribuir com a ruptura de possíveis hábitos automatizados, nos quais há predomínio da leitura linear. As primeiras informações técnicas presentes na seção “Sobre o balé *O lago dos cisnes*” (YOENG, 2012, p.38), dizem respeito à trajetória biográfica de Pyotr Ilyich Tchaikovsky, acompanhadas da reprodução do quadro que leva o nome do compositor, pintado por Nikolai Kuznetsov, em 1893 (Figura 62).



Figura 62. Pyotr Ilyich Tchaikovsky, óleo sobre tela, de Nikolai Kuznetsov, 1893.



Figura 63. Ilustração de Tchaikovsky (SCHMIDT, 2013, p. 4).

Assim como abordado ao longo da sequência didática proposta nesta pesquisa, o professor poderá aplicar ao estudo comparativo das obras a questão da representatividade dos textos visuais. Enquanto a figura 62 oferece ao leitor um retrato artístico verossímil que permite a identificação de Tchaikovsky, a figura 63 oferece traços reconhecíveis apenas no contexto enunciativo em que se insere. Dessa forma, a complexidade da primeira imagem é capaz de ampliar o repertório cultural do sujeito, o que não ocorre com a figura 63, reduzida a função secundária e acessória do texto verbal.

Entre replicações visuais das cenas narrativas é possível ter acesso à partitura de *O lago dos cisnes*, assim como de imagens históricas que remontam a origem e trajetória do balé (YOENG, 2012, p.39). Em “As peças musicais de *O lago dos cisnes*” (YOENG, 2012, p. 40-41), as seis peças musicais mais apreciadas pelo público são apresentadas em quatro atos sumariamente descritos. Estes são acompanhados pelas ilustrações representativas de cada momento, podendo dividir-se segundo a tensão narrativa, como ocorre com o *Ato II*. Ao ritmo narrativo, somam-se as indicações das faixas do CD que acompanha o livro, assim como a tríplice relação entre melodia, cena e emoção.

Aproveitando a orientação do livro, o professor poderá propor que os alunos apreciem as músicas “imaginando o cenário de um lago onde os cisnes estão nadando” (YOENG, 2012, p. 40), ao passo em que lê cada ato e executa a faixa correspondente do CD. Assim sabemos que no *Ato III*,

As moças chegam de todas as partes para o baile, no qual o príncipe escolherá sua noiva. Embora ele tenha obrigação de dançar com as moças, só consegue pensar em Odete. Essa peça musical descreve a disposição do príncipe, seu desejo de estar apenas com Odete enquanto dança, sem vontade, com as outras moças. (YOENG, 2012, p.41).

A música clássica surge como um desafio à imaginação e criatividade, e não como imposição descontextualizada, cujo enfoque principal muitas vezes recai sobre os objetivos do professor, ao invés dos desejos dos estudantes. A oferta do estímulo sonoro, em consonância com os recursos visuais, eleva a qualidade da obra, assim como amplia o horizonte de expectativa dos alunos.

O balé, como expressão artística, é abordado no anexo “Para saber mais” (YOENG, 2012, p.42-43), no qual são apresentados detalhes sobre os trajes e sapatos utilizados pelos bailarinos, assim como o significado de gestos e movimentos de dança. Informações estas que transformam o estranhamento inicial em fonte de reconhecimento e dialogia ao longo da narrativa a ser lida ou de outros possíveis intertextos estabelecidos. Para finalizar, são apresentadas as biografias da adaptadora Lee Ji Yoeng, do ilustrador Gabriel Pacheco e da tradutora Heloisa Prieto que, segundo Ferreira e Binato (2017, p.1212), “conferem-lhes autoridade e ressaltam sua formação cultural. ”

Retomando a abertura do livro, deparamo-nos com um sol estampado em um fundo formado por diferentes tonalidades de amarelo. Para Ferreira e Binato (2017, p.1218), tal composição “sugere uma história solar, com a apresentação de um sol estilizado com dezesseis raios retos e dezesseis ondulantes intercalados, os quais circundam um rosto personificado e sobressaltado ao centro”. Tal forma faz alusão ao Sol de maio, deus dos antigos incas, que também está presente em bandeiras e escudos do Uruguai e Argentina (FERREIRA; BINATO, 2017).

Pela leitura, nota-se que, apesar do sol estilizado, trata-se de uma história cujas peripécias ocorrem em cenários lúgubres, que remetem à madrugada, ao período intermediário, entre noturno e diurno. Assim, seu enredo dialoga com esse sol, alegoria de impedimento entre o amor de Odete e o príncipe, portanto em sua potência destruidora – que, conforme Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p. 836), representa “[...] o princípio da seca, à qual se opõe a chuva fecundadora.”–, pelo viés paródico, conotando que o amor dos protagonistas vicejará, apesar da maldição que, proferida pelo conde Von Rothbart, produz obstáculos. Justifica-se, então, que o inquietante rosto desse sol demonstre, diante da subversão, sobressalto. (FERREIRA; BINATO, 2017, p. 1218).

Com o apoio da análise das autoras é possível *invadir* as imagens, penetrando as camadas superficiais do visível, em busca de significações que tornem sua leitura desafiadora e enigmática. Assim, o sol, compreendido também como elemento narrativo, volta a figurar no *Ato I*, cujo texto verbal estabelece diálogo com a fórmula clássica dos contos de fada: “Era uma vez, em um reino muito distante, um príncipe chamado Siegfried e a rainha, sua mãe.” (YOENG, 2012, p. 6). Ainda que a trama seja anunciada neste momento, o leitor, a exemplo do que ocorre em espetáculos teatrais, fora informado de antemão na abertura do livro sobre o enredo, o papel e algumas características psicológicas das personagens principais: Odete, Odile, Príncipe Siegfried e Conde Von Rothbart.

Na versão adaptada por Schmidt (2013), a abertura se reduz à reprodução de uma espécie de retrato das personagens na orelha do livro, distanciando-se da referência teatral ou do libreto. A apresentação das personagens neste espaço atua antes como um facilitador da leitura a ser realizada, possibilitando a correspondência entre ação e personagem ao longo da narrativa.

As ilustrações de Gabriel Pacheco (YOENG, 2012) transportam o leitor a uma atmosfera etérea e onírica, com cenários que se estendem, alongando-se até os limites impostos pelo papel. Segundo Ferreira e Binato (2017, p.1217), “a ausência nessas cenas de moldura convoca o olhar crítico da criança a se estender indefinidamente no universo, no caso, do fantástico, que promove encantamento”. Ainda sobre o plano estético, pode-se destacar tanto o simbolismo das cores predominantes na cena, como sua expressão quanto ao ritmo narrativo (Figura 64).

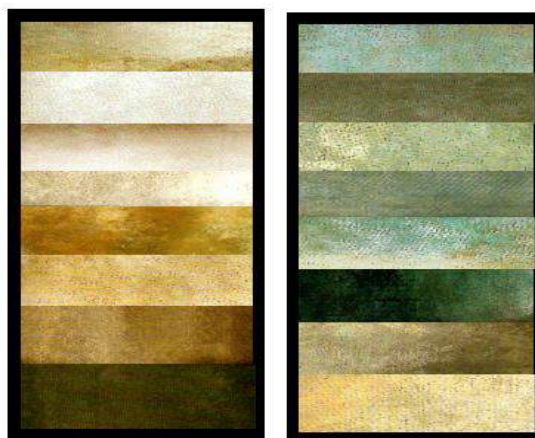


Figura 64. Acorde cromático predominante no livro *O lago dos cisnes* (YOENG, 2012).

Observando a figura 64 é possível acompanhar a dramaticidade dos fatos narrados representados pelas cores escuras, frias e sombrias (escala em azul), em contraste com a luminosidade do palácio e das cenas protagonizadas pelo casal enamorado (escala em amarelo) (FERREIRA; BINATO, 2017). O desequilíbrio narrativo, demarcado pelos pontos de maior tensão, concentram-se no segundo bloco da figura 64, no qual o desfecho narrativo retoma os tons vivazes também presentes no início da história. A associação entre cores e a música indicada em cada ato sensibiliza pela audição o que talvez ainda seja imperceptível pelos alunos: a doçura das notas da flauta, harpa e violino, entre outros, inspiram o amor reluzente e verdadeiro representado no *Ato II* (YOENG, 2012, p. 14-15). Assim como

Na segunda cena, enquanto os amigos do príncipe prosseguem com a cavalgada, ele se dirige a um lago, onde vê vários cisnes. No momento em que mira uma das aves, um clarão as cerca e elas se transformam em belíssimas moças. Uma coruja assiste a tudo do alto de um galho: era o feiticeiro (YOENG, 2012). Associa-se a esta cena a composição “Dança dos pequenos cisnes” (faixa 3), seu ritmo delicado, mas veloz, sugere uma dança intensa. Vale destacar a representação da metamorfose das moças, que dialoga com o balé. Assim, elas se apresentam com as pernas e os braços em passo de dança, mas ainda com o pescoço e a cabeça de cisne (YOENG, 2012, p. 10-11), o que cativa pelo estranhamento o pequeno e jovem leitor. (FERREIRA; BINATO, 2017, p. 1221-1222).

Ao traçar analogia entre a temática do balé de Tchaikovsky e a lenda medieval de *Tristão e Isolda*, Ferreira e Binato (2017) ampliam as possibilidades dialógicas a serem exploradas pelo professor. Dialogia que também está nas sobreposições e bricolagens que compõem figurinos e cenas, assim como ocorre no momento em que Odete e Siegfried quase se beijam em um emaranhado de cores (YOENG, 2012, p.14). Para as autoras, tal cena dialoga com o quadro “O beijo”, de Gustav Klimt, de 1907, ou ainda, com a obra de Marc Chagal, intitulada “Sobre a cidade”, de 1915, “em que prevalecem as transparências e o viés onírico, flutua na direção de Odete, quase a beijando, em sua jura em punir o culpado” (FERREIRA; BINATO, 2017, p. 1221).

Ao longo desta etapa analítica, é de suma importância que o aluno perceba cada traço que eleva a condição literária do livro, seja pela construção textual que projeta um leitor implícito, seja pelo relevo construído por meio de cores e texturas que se sobrepõem em harmonia. A concretude da versão de Schmidt (2013) se contrapõe a imagens sangradas e cenários nebulosos que se corporificam nas vestes das personagens (YOENG, 2012), ampliando a significação do enredo e do patrimônio cultural do leitor (FERREIRA; BINATO, 2017).

Para concluir a fase de ampliação do horizonte de expectativas, o professor irá organizar com os alunos uma exposição, na qual ecoem marcas do que fora abordado na etapa anteriormente descrita. Além da contribuição dos estudantes com imagens, reproduções de quadros ou fotografias, o professor deverá ofertar elementos que dinamizem o repertório cultural dos jovens. Além das referências indicadas por Ferreira e Binato (2017), poderão compor este espaço as obras da artista surrealista Remedios Varo (1908-1963), tão desafiadoras ao psiquismo humano (Figura 65).

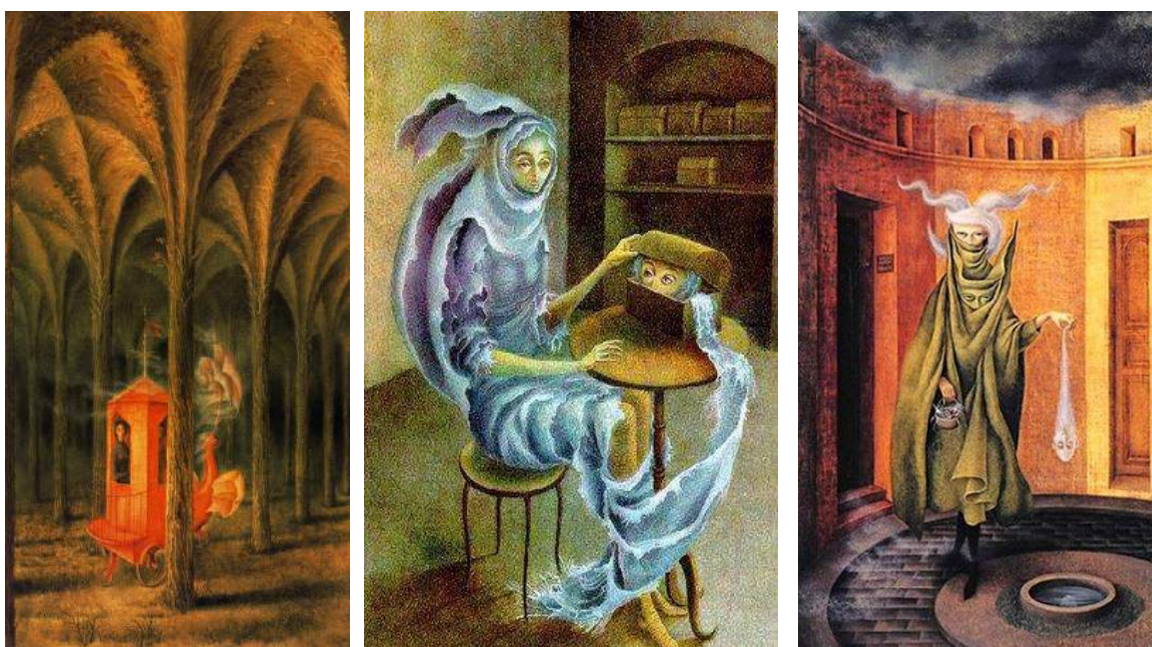


Figura 65. Na sequência: *Catedral Vegetal*, de 1957; *Encontro*, de 1959; *Mulher saindo do psicanalista*, de 1960.

Fonte: <https://www.wikiart.org/es/remedios-varo>.

Figuras longilíneas, sombras e reflexos compõem as obras da artista hispânica que se exilou no México na década de 1940⁷¹ e, talvez, tenha exercido influência sobre o estilo criado por Gabriel Pacheco (YOENG, 2012). As referências biográficas dos artistas expostos podem ser exploradas pelo professor na medida que forneçam elementos que ampliem a compreensão artística e cultural dos alunos. Assim como aguçar sentidos para que executem movimentos dialógicos mais complexos, sempre abertos a um novo recomeço.

⁷¹ Disponível em: <<http://remediosvaro.org/>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

A proposta de trabalho descrita está diretamente relacionada à Teoria da Segmentação de Eventos, uma vez que, assim como no método recepcional, o horizonte de expectativas do aluno corresponde aos esquemas e modelos de eventos. À medida em que ocorrem a ruptura e a ampliação desse horizonte, verifica-se o processamento das novas informações pelo cérebro que atualizam os esquemas e modelos. Este que ocorre quando são ofertados estímulos capazes de desestabilizar o que o aluno já sabe e compreende, por isso a importância da convergência teórica: enquanto a EST esclarece e potencializa o processo pelo qual aprendemos, o método recepcional possibilita que tenhamos elementos culturais que impulsionem o desenvolvimento do indivíduo. Diferentemente do que ocorre com o SPFE, no qual a ausência de tais aspectos apenas reforça atividades inócuas.

Para encerrar, devemos considerar que qualquer metodologia aplicada ao ensino só faz sentido se articulada com a herança cultural e histórica do homem. O ensino da narrativa ou da gramática não faz sentido se os sujeitos não souberem o que escrever ou como encantar o *outro*. Um bom texto não reflete apenas o domínio de concatenar palavras, mas a maestria de conduzir ideias e sonhos que se eternizem.

Considerações finais

A condução da pesquisa e os resultados demonstraram uma série de fatores representativos para o professor-pesquisador. Em primeiro lugar, pode-se apontar o fato de que houve modificação no comportamento escolar do grupo A, o que se justifica pela intensidade das atividades, o ritmo de produção imposto aos alunos e o comprometimento exigido dos mesmos. A qualidade das atividades foi um fator decisivo para os resultados, mas não podemos desconsiderar o fato de que as mesmas surgiram a partir de minhas reflexões e planejamento prévio, ou seja, a falta de imposição do que fazer permite que o docente adeque os conteúdos às necessidades do grupo.

O desenvolvimento da pesquisa, no entanto, evidenciou falhas procedimentais inerentes ao sistema escolar em consonância com escolhas metodológicas feitas por mim. Assim, é necessário relatar que a divisão dos alunos em grupo de controle e experimental poderia ser evitada, afastando possíveis classificações depreciativas. Conclusão esta que cheguei apenas ao final da aplicação da sequência, uma vez que os resultados dos dois grupos submetidos à pesquisa poderiam ser deveras significativos considerando suas idiossincrasias. Porém, a opção feita por mim está diretamente relacionada ao processo necessário para sua aplicação, como o deslocamento de alunos, a duração das aulas, a coleta de dados abundantes, a montagem de equipamento de som e vídeo na sala, entre outros. Aspectos estes que contribuíram também com o meu próprio desgaste, já que lecionava em outras séries para alunos de faixas etárias distintas.

Como dito anteriormente, as condições de trabalho do professor favorecem à adoção de materiais como o SPFE, uma vez que a rotina exaustiva do profissional da educação básica não propicia momentos para descanso pleno, reflexão ou estudo. Assim também ocorre com o professor que se dedica à pesquisa, pois, na maioria das vezes, esse é um momento solitário e silencioso na rotina da comunidade escolar. Quando, na verdade, esse deveria ser um espaço de disseminação, produção e valorização do conhecimento por todos que ali estão.

Outro fator percebido com a pesquisa é a questão cultural que se nota como um paradoxo na escola. Se por um lado, alguns afirmam que os jovens não sabem o que escrever porque não possuem repertório cultural, por outro, a escola também não oferece mínimas demonstrações que possam superar essa lacuna. Assim ocorre com a leitura. Afirma-se que os jovens não leem, mas não existe sequer um gibi à disposição dos alunos em sala. Os espaços que os alunos podem ocupar são vazios, estéreis. Situação presente não apenas na escola em

que desenvolvi a pesquisa, mas em várias outras que percorri como professora. Cenário que se configura, entre outros fatores, pela falta de verbas e investimento na formação continuada dos professores.

Retomando aspectos pontuais da pesquisa, elenco o método recepcional e a Teoria da Segmentação de Eventos como teorias que orientam o trabalho docente, não como fórmulas, mas como meio de compreender o processo pelo qual podemos potencializar o desenvolvimento dos alunos. Em minha opinião este é o ponto fulcral da prática docente: conhecer o conteúdo que ministramos e, principalmente, saber como atingir nosso público. Uma boa aula é aquela em que o aluno aprende, e não aquela em que o professor ministra palestras e monólogos.

Com isso não promovo a pesquisa que desenvolvi como um elixir ou uma versão aprimorada do SPFE, mas como “trabalho”, no sentido amplo da palavra. Este que envolve etapas de execução, falhas e aprimoramento, em um movimento contínuo e incessante. Ao olhar para o que realizei em 2016, identifico inadequações, pontos positivos, lacunas e excessos; matéria indispensável a novos recomeços, outros olhares e novas ações.

Para concluir, retomo a questão do fim do programa SPFE e a validade da pesquisa. Mesmo que os rumores se concretizem e o programa SPFE seja substituído ou extinto, encaro a existência deste trabalho como um registro histórico da atuação governamental na educação pública paulista. Pesquisas como esta deveriam contribuir com ações futuras, principalmente no que tange à elaboração de materiais didáticos, para que o ponto inicial não seja fruto de trocas políticas e partidárias, mas dos estágios já alcançados. O avanço e as melhorias não vêm com mudanças esparsas, pois é refletindo com o passado e o presente que conseguiremos modificações essenciais e qualitativas para o futuro.

Referências Bibliográficas

- ABDALA JUNIOR, B. *Introdução à análise narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 97-117.
- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun., 2002.
- ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n.107, p.349-372, maio/ago., 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARROS, R. A. *As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso*. 2014. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121946>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLOCK, B. *A Narrativa visual: criando a estrutura visual para cinema, TV e mídias digitais*. São Paulo: Elsevier, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1999.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

CAÇÃO, M. I. Construção Curricular no Contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2011, Ponta Grossa. Anais.... Ponta Grossa: ISAPG-UEPG, 2011.

CAMPOS, F. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma estória*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

CATANZARO, F. O. *O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/ PUC-SP, 1996, p.75-124.

COSTA, H. Surpresas da objetiva: novos modos de ver nas revistas ilustradas modernas. In: SAMAIN, E. *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

DEMARTINE, Z.B.F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago., 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ELLIOT, J. Una crítica del curriculum nacional británico. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n.200, p.75-79, fev., 1992.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA Jr. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, E. A. G. R. et al. (org.). *Mediadores de Leitura*. Caderno Complementar 2. Assis : Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

FERREIRA, E. A. G. R; BINATO, C. V. P. Balé dramático e literatura em diálogo: uma análise da obra infanto-juvenil *O lago dos cisnes*, adaptada por Lee Ji Yoeng e ilustrada por Gabriel Pacheco. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 46, n.3, p. 1211-1224, 2017. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1602>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

- FINI, M. I. (Coord.). *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2008.
- FINI, M. I. (Coord.). *Matrizes de referência para a avaliação Saresp*. São Paulo: SEE, 2009. Disponível em: < <http://saresp.fde.sp.gov.br/2017/Arquivos/MatrizReferencia.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2016.
- FINI, M. I. (Coord.). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2012.
- FLAUBERT, G. *Madame Bovary: costumes de província*. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2011.
- FORSTER, E.M. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Reduc, 1987.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GERALDI, J.W. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- GOMBRICH, E.H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- HELLER, E. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- KOSSOY, B. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- LEITE, M. M. *Retratos de família*. São Paulo: Fapesp/Edusp, 1993.
- LOPES, M. R. C. *Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio*. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- LÜDKE, M. Evolução da pesquisa em Educação. In: LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Uns braços. In: ACHCAR, F. (org.). *Contos*. São Paulo: Sol, 1997.
- MALDONADO, L. R. S. *Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo faz escola*. 2013. 121 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MOREIRA, A. F. Basta implementar Inovações nos Sistemas educativos?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p. 131-145, jan./jun., 1999.
- NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6.

NEWTSON, D., ENGQUIST, G. The perceptual organization of ongoing behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 12, p. 436-450., 1976.

NÓVOA, A. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, C. A.; PERNAMBUCO, J. Proposta curricular do estado de São Paulo: À guisa de uma leitura bakhtiniana. *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras*, v.10, n.2, p.40-57, jul./dez., 2014.

OLIVEIRA, J. B. A et al. *A política do livro didático*. Campinas: Summus/UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, R. *O vento*. São Paulo: Editora DCL, 2013.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada. *Comunicações*, Piracicaba, n.2, p. 53-66, jul./dez., 2014.

PORTO, M. A. *Faltas e licenças médicas: o absenteísmo na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. 2010. 102f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-28062011-101241/pt-br.php>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1996.

QUEIRÓS, B.C. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RIBEIRO, P. R. M. R. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n.4, fev./jul., 1993.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCCO, M.T.F. Escola, Meios de Comunicação e a relação professor-aluno. Entrevista a Roseli Fígaro. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 13, set./dez. 1998.

RUSSO, M.; SANTA CRUZ, S. Educação continuada de gestores: instrumento de difusão das reformas e de inculcação das políticas educacionais. *Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional*, n.7, jul./dez., 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

SALMAZO, M. M. *Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo Faz Escola*. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SAMAIN, E. (org.) *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SANGENIS, L.F. C. *Gênese do pensamento único em Educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, L. M. *O currículo oficial de Geografia do Estado de São Paulo e os conceitos Geográficos Escolares*. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS FILHO, J. C. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Gestão do currículo na escola*. Caderno do gestor, v. 1. 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2016.

_____. Secretaria da Educação. *Escola de formação e aperfeiçoamento de professores: regulamento do programa currículo e prática docente*. 2011. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/LinkClick.aspx?fileticket=tS2vrnic7d4%3d&tabid=2180&language=pt-BR>>. Acesso em: dez. 2016.

_____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa*. Caderno do Professor. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, 2014a. v.1.

_____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa*. Caderno do Professor. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, 2014b. v.2.

_____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa*. Caderno do Aluno. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, 2014c. v.1.

_____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa*. Caderno do Aluno. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, 2014d. v.2.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, A. (adapt.). *O lago dos cisnes*. São Paulo: V&R Editoras, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, P. S. *Ensino de argumentação em apostilados da rede pública paulista: entre o prescrito e o real*. 2013. 232f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SODRÉ, M. *A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, G. P. *Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011*. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: Origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SUASSUNA, A. *Auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

TELLES, L. F. *Pomba enamorada ou Uma história de amor e outros contos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN DIJK, T.A. *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1983.

VIEIRA, N. F. Programa São Paulo Faz Escola: uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da bibliografia acerca do Currículo do Estado de São Paulo. In: XXIII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH/SP, 2016, Assis. *Anais...* São Paulo: ANPUH-SP, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOENG, L. J. (adapt.). *O lago dos cisnes*. São Paulo: FTD, 2012.

ZACKS, J. M. ; TVERSKY, B. Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127, p.3-21, 2001.

ZACKS, J. M. et al. Event Perception: A Mind–Brain Perspective. *Psychological Bulletin*, v.133, n. 2, p. 273–293, 2007.

ZACKS, J. M. ; SPEER, N. K. ; REYNOLDS, J. R. Segmentation in Reading and Film Comprehension. *Journal of Experimental Psychology General*, v.138, n.2, p. 307-327, 2009.

ZANCHETTA Jr., J. Textos e gêneros no currículo de português da escola estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*. v.45, n.157, p.566-587, jul./set., 2015a.

_____, J. Roteiro para a leitura de textos informativos na escola. In : FERREIRA, E. A. G. R. et al. (org.). *Mediadores de Leitura*. Caderno Complementar 2. Assis : Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015b.

ZWAAN, R. A., MAGLIANO, J. P., GRAESSER, A. C. Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v.21, p. 386–397, 1995.

ZWAAN, R. A., RADVANSKY, G. A. Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, p. 162–185, 1998.

ZWAAN, R. A. Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model. In GOLDMAN, S. R; GRAESSER, A.C; van den BROEK, P. (Eds.). *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. p. 93–110.

ANEXOS

Anexo A

Questionário aplicado ao 6ºA e 6ºB do Ensino Fundamental, da escola E.E Diva Figueiredo da Silveira, a fim de coletar informações quanto ao perfil cultural dos alunos.

TURMA A (32 participantes)

1. Cinco livros que mais gostou (caso recordar, cite o autor):

Título	Número de indicações	Título	Número de indicações
Turma da Mônica Jovem	14		
Diário de um Banana	10	Marley e Eu	1
O Cachorrinho Samba	7	Memórias de um cabo de vassoura	1
Chapeuzinho Vermelho	6	Mestre Gil de Ham	1
Mangá	5	Meu pé de laranja lima	1
A Culpa é das Estrelas	4	Minha vida de menina	1
Os Três Porquinhos	4	O alquimista	1
O Pequeno Príncipe	3	O cavalo de ouro	1
A Montanha Encantada	3	O Corcunda de Notre Dame	1
Cinderela	3	O dia de um condenado	1
Branca de Neve e os Sete Anões	2	O diário de Anne Frank	1
A mina de ouro	2	O flautista de Hamelin	1
A menina que roubava livros	2	O gato preto	1
A ilha perdida	2	O mágico de Oz	1
A Bailarina Fantasma	1	Obedecer	1
A Menina dos Sorrisos	1	Os doze mandamentos	1
A Princesa enfeitiçada	1	Pato Donald	1
Ameaças nas trilhas do tarô	1	Percy Jackson	1
Apaixonante coração	1	Pinóquio	1
Bela Adormecida	1	Pluft, o fantasminha	1
Cidades de papel	1	Profissões	1
Como assombrar meninos	1	Sapatilhas cor-de-rosa	1
Coração de vidro	1	Uma Mulher vestida de sol	1
Fábulas de Monteiro	1	10 anos com Mafalda	1
Histórias de gelar o sangue	1	Nunca leu	1
Isso ninguém me tira	1		
João e Maria	1		
Jogo duplo	1		
Júlia e a parada do pen drive dourado	1		
Mariana	1		

2. O que mais gosta de fazer em seu tempo livre?

	SEMPRE	RARAMENTE	NUNCA
Assistir à televisão	20	10	1
Ler	5	20	5
Fazer cursos (informática, inglês, dança)	11	4	14
Brincar com amigos	9	22	0
Praticar esporte	10	10	10
Usar a internet (celular, jogos online, redes sociais etc.)	25	5	0

3. Quais os filmes que mais gostou?

Título (mais populares)	Número de indicações
Marley e Eu	10
Sempre ao seu lado	8
A culpa é das estrelas	5
The walking dead (série)	5
Descendentes	4
Harry Potter	4
Diário de uma Princesa	4
Anabelle	3
Teen Wolf (série)	3
Sobrenatural (série)	3
Diário de um banana	3
Os croods	3
Velozes e Furiosos	3

4. Como você escolhe um livro?

Pela capa	17	Pelo sumário	2
Pelo título	6	Folheio	2
Leio uma página	3	Pelo tamanho	2
Quando alguém manda ler	2	Indicação de amigo	1
Quando ele me atrai	2	Pelo enredo	1

5. *Você prefere ler ou assistir ao filme de um livro? Qual o seu tema preferido?*

Preferência	Número de indicações	Temas	Número de indicações
Assistir ao filme	22	Aventuras fantásticas	17
Ler o livro	3	Terror	14
		Suspense	13
		Comédia	6
		Aventura	6
		Amor	6
		Histórias reais	3
		Ação	1

6. *Quais seus programas preferidos (televisão ou Internet)?*

Cúmplices de um resgate (novela)	8
Totalmente demais (novela)	7
Desenhos	4
As visões de Raven (série)	4
Disney Channel (canal)	4
Malhação	3
Boca Rosa (YouTube)	3
Vício Feminino	3

7. *Quais seus artistas favoritos?*

Rihanna	11
Justin Bieber	11
Katy Perry	8
Ariana Grande	8
Fifth Harmony	7
Larissa Manoela	5
Anitta	4
Demi Lovato	3
Luan Santana	3
Taylor Swift	3
João Guilherme	3

TURMA B (29 participantes)

1. *Cinco livros que mais gostou (caso recordar, cite o autor):*

Título	Número de indicações	Título	Número de indicações
Os três porquinhos	4	O mágico de Oz	1
Cinderela	4	O leão e o ratinho	1
Chapeuzinho Vermelho	4	O homem do teto	1
Romeu e Julieta	3	O feitiço do dragão	1
Os gêmeos corintianos	3	O fantasma de Canterville	1
Diário de um Banana	3	O cão de Canterville	1
Chapeuzinho Amarelo	3	O alienista	1
Viagem ao centro da Terra	2	Naruto	1
O Pequeno Príncipe	2	Meu pé de laranja lima	1
O jardim secreto	2	Isaac Newton e sua maçã	1
O abraço	2	Hamlet	1
Nó na garganta	2	Gogo e Lili	1
Moby Dick	2	Frankstein	1
Harry Potter	2	Eu nunca vou crescer	1
Crepúsculo	2	Esqueleto de animais	1
Alice no país das maravilhas	2	Domador de passarinhos	1
A última pedra	2	Dom Quixote	1
A ilha perdida	2	Dez anos e nove meses	1
A fantástica fábrica de chocolate	2	Deus me livre	1
A Bela e a Fera	2	Bullying	1
Patinho feio	2	Branca de neve	1
Aventura de marujo	2	Blench	1
Vinte mil léguas submarinas	1	Arca de Noé	1
Uma professora muito maluquinha	1	Asterix e Obelix	1
Um presente para sempre	1	As mil e uma noites (Ferreira Gullar)	1
Triste fim de Policarpo Quaresma	1	As histórias de Ulisses	1
The vampire diaries	1	Alice no país das maravilhas (versão terror)	1
Robin Wood	1	Aleijado	1
Pinóquio	1	Ai de ti, Tieta (Marcelo Salete)	1
Perigo no sertão	1	A vaca na selva	1
O mundo perdido	1	A reforma da natureza	1
Os vizinhos que morrem no romance	1	A órfã	1
Operação dragão amarelo	1	A montanha encantada	1
One piece (mangá)	1	A mina de ouro	1
O velho e o mar	1	A era do gelo	1
O pintinho que nasceu quadrado	1	A colônia penal	1
Sítio do pica-pau amarelo	1	A casa do horror	1
O mistério do relógio na parede	1	A bailarina fantasma (Socorro Acioli)	1
O minotauro	1	Não respondeu/Não lê	1

O que mais gosta de fazer em seu tempo livre?

	SEMPRE	RARAMENTE	NUNCA
Assistir à televisão	21	6	1
Ler	5	18	4
Fazer cursos (informática, inglês, dança)	3	5	18
Brincar com amigos	19	7	1
Praticar esporte	17	4	6
Usar a internet (celular, jogos online, redes sociais etc.)	23	4	1

2. Quais os filmes que mais gostou?

Título (mais populares)	Número de indicações
Velozes e Furiosos	4
A fábrica de chocolate	3
Alice no país das maravilhas	2
Anabelle	2
Crepúsculo	2
Harry Potter	2
Invocação do mal	2
Karatê Kid	2
Sexta-feira 13	2

3. Como você escolhe um livro?

Pela capa	9	Os que são legais	1
Pela sinopse	5	Pelo autor	1
Pelo resumo	5	Peço indicação	1
Pelo título	4	Número de páginas	1
Após ler um trecho	4	Os de fácil acesso	1
Por tema específico	1	Porque é importante	1

4. *Você prefere ler ou assistir ao filme de um livro? Qual o seu tema preferido?*

<i>Preferência</i>	<i>Número de indicações</i>	<i>Temas</i>	<i>Número de indicações</i>
Assistir ao filme	11	Terror	14
Ambos	5	Aventura	5
Ler o livro	2	Aventuras fantásticas	5
		Suspense	3
		Amor	2
		Ação	1
		Não respondeu	1

5. *Quais seus programas preferidos (televisão ou Internet)?*

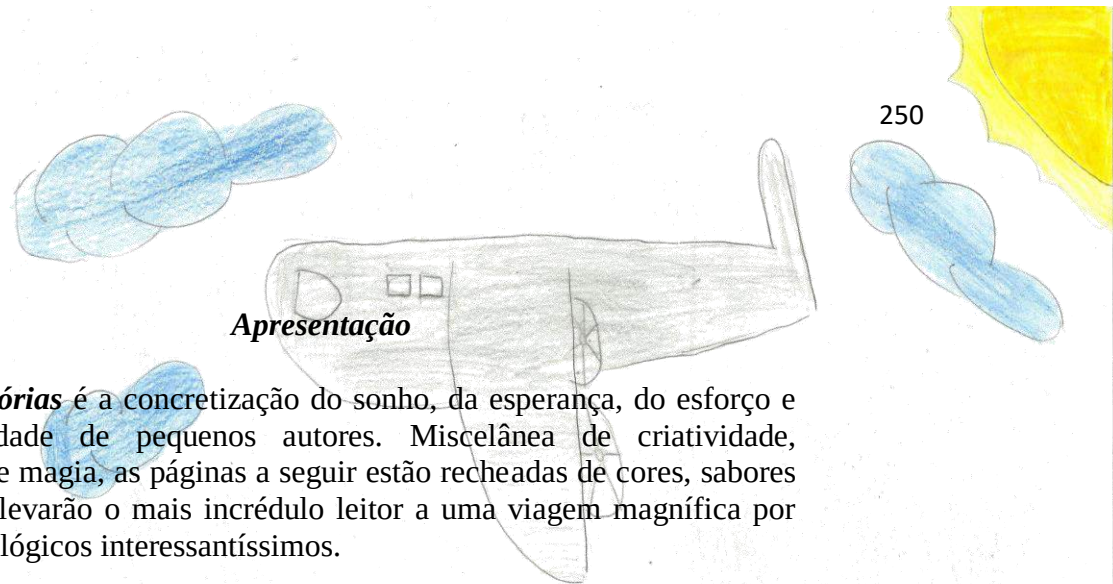
Cúmplices de um resgate	7
Meu coração é seu	4
Séries	3
Dulce Maria	2
Globo	2
SBT	2
Violeta	2
The walking dead	2

6. *Quais seus artistas favoritos?*

Anitta	3
Bruna Marquezine	3
Luan Santana	3
Monteiro Lobato	3
Byoncé	2
Costa Gold	2
Cristiano Ronaldo	2
Larissa Manoela	2
Mc Biel	2
Mc Pedrinho	2
Messi	2
Neymar	2

Anexo B – Livro produzido pelos alunos do grupo A





Apresentação

Nossas histórias é a concretização do sonho, da esperança, do esforço e da criatividade de pequenos autores. Miscelânea de criatividade, reinvenção e magia, as páginas a seguir estão recheadas de cores, sabores e sons que levarão o mais incrédulo leitor a uma viagem magnífica por reinos psicológicos interessantíssimos.

Este livro é resultado da parceria entre os alunos do 6ºA, da escola E.E. Profª Diva Figueiredo da Silveira, e da professora Érika Nogueira Menegon.



Paraguaçu Paulista,

2016

Sumário

A força de um sonho	1	O baile que fez a diferença.....	21
Sapatilha de ponta	3	O fantasma misterioso	22
O encontro	4	A princesa e o plebeu	23
O mal-entendido	5	Velha amizade	24
Carol e Rafael	6	Meu melhor amigo	25
Amigo de coração	8	Amor à primeira vista	26
O achado no lixão	11	Um sonho	27
O recém-nascido	12		
A menina aventureira.....	13		
Viagem de férias	14	<i>Poesias</i>	
O reencontro	15	Sonho	28
Vida nova	16	Confiança	29
		Prisão sem muros	30

A força de um sonho

Era uma vez uma menina chamada Alice. Ela tinha apenas dez anos, mas com um enorme sonho: ser uma grande médica. Assim, ela poderia salvar muitas vidas, e muitos iriam admirar seu trabalho.

Infelizmente, suas condições financeiras não eram as melhores, por isso, quando crescesse, teria que trabalhar muito para conseguir pagar a faculdade. Então, resolveu que guardaria seu dinheiro desde já, começando pelas raras moedinhas dadas pelos pais. Muitos riam dela, falavam que nunca iria conseguir. Até seus pais, embora não demonstrassem, achavam que aquele sonho estaria fora de seu alcance, mas ela não desistia!

O tempo passou e, finalmente, Alice estava na idade de entrar na faculdade, mas o dinheiro ainda não era o suficiente. Como ela tinha esperado por tudo isso, não iria desistir diante desse obstáculo, então, resolveu que arrumaria outro emprego e também estudaria muito para que conseguisse ganhar uma bolsa de estudos. Assim fez. Alice estudou, trabalhou e conseguiu a tão sonhada bolsa com todo o seu esforço em uma das melhores faculdades.

Com o passar do tempo, a vida de Alice ficava difícil - tinha que conciliar trabalho, faculdade, e não estava tendo tempo para nada, mas já estava nos anos finais do curso e iria persistir.

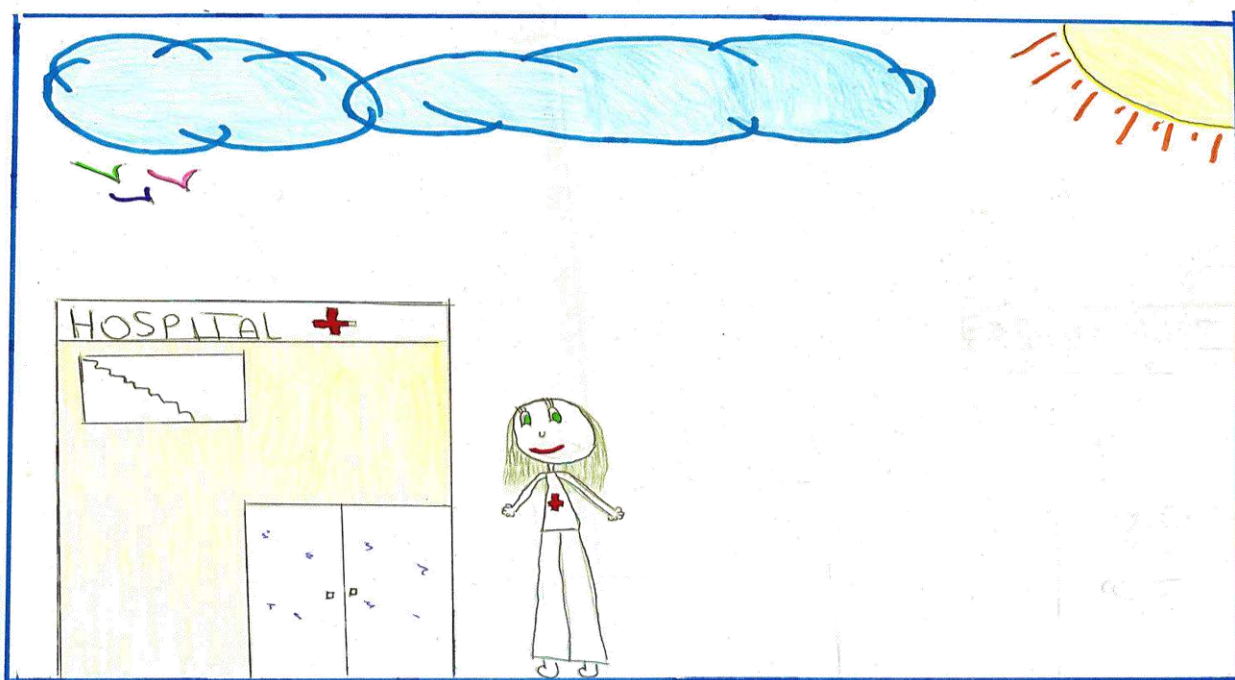
Num certo dia, indo para a faculdade muito atrasada, sofreu um acidente de carro. O acidente foi grave e havia poucas chances de Alice sobreviver. No hospital, passou semanas em coma, em estado grave, até que, surpreendentemente, Alice começou a melhorar e ficar consciente. Nesse momento, foi se dando conta de que não conseguiria terminar a faculdade e começou a pensar numa forma em que pudesse estudar por ali mesmo e conseguiu! Ela estava indo muito bem nos estudos e na recuperação, mas teve uma recaída. Seus batimentos não estavam normais e teve que fazer uma cirurgia de emergência muito arriscada. A cirurgia demorou horas e os médicos só saberiam se havia dado certo quando ela acordasse. As horas

passavam, estavam todos preocupados, mas ela acordou!

Faltava um mês para sua formatura, Alice já tinha perdido as esperanças de que daria tempo de conseguir realizar seu maior sonho. Todos estavam fazendo de tudo para que desse certo. Aos poucos ela estava se curando, mas começou a apresentar sinais de um tumor. Os médicos já tinham perdido as esperanças, ela iria morrer, teria poucos meses de vida. Porém, seu desejo era ir à formatura. Realizou seu sonho, estava formada.

Alguns anos depois, descobriram uma cirurgia que poderia retirar seu tumor e assim o fizeram. Alice se tornou uma médica de muito sucesso, salvou muitas vidas e muitos admiravam seu trabalho.

Autora: A2



Sapatilha de Ponta

Era um dia como qualquer outro no balé, quando a professora anunciou:

- Todas as alunas desta turma poderão usar a sapatilha de ponta...

A conversa que estava na sala sumiu ao som dessa notícia e foi seguida por gritos e pulos de alegria, e então continuou:

- Vocês irão ao médico para verificar seus pés. Tragam o laudo assinado pelo médico e por seus pais. Como sou fisioterapeuta, entenderei e...

Foi interrompida por um mar de perguntas. Respondeu-as calmamente e continuou com a explicação:

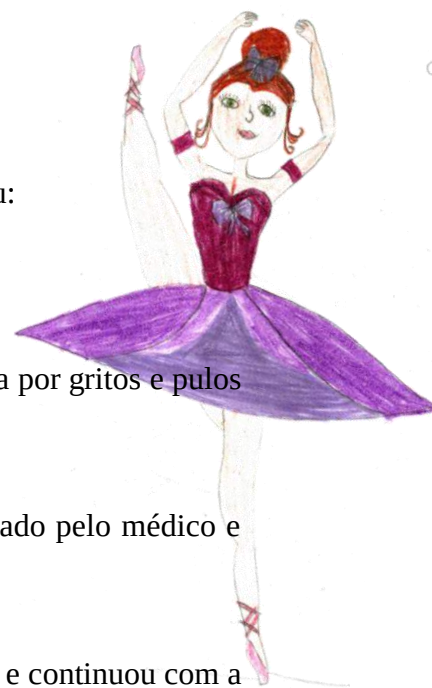
- Acabaram as perguntas? - Balançaram a cabeça indicando que sim - Então vou continuar...

Continuou falando sobre a apresentação, os temas, mas quando cheguei em casa, saí pulando de alegria e gritando:

- VOU USAR SAPATILHA DE PONTAAAA! UHUUULLL...MEU DEUS DO CÉU! EU TÔ VOMITANDO ARCO-ÍRIS...

Até eu achei que exagerei, mas isso já passou e não posso fazer nada. À noite, sonhei que estava no palco com a minha sapatilha, fazendo o *Pa-De-Deux* da fada açucarada (Quebra-nozes). O suor escorrendo no meu rosto, a dor, o cansaço, tudo valia a pena só por estar ali. Não queria acordar, mas quando acordei, fui ao médico.

Na outra semana já estava com a sapatilha que era mais dura do que eu imaginava. Doía muito mesmo, já que sustentava todo o peso do corpo nas pontas dos dedos. Era horrível, mas trabalhei duro o ano inteiro, e então a apresentação chegou. Foi como no meu sonho, tudo valeu a pena, as bolhas nos pés - que ainda estão aqui -, o suor, as dores, tudo, pois realizei meu sonho:



dançar de sapatilha de ponta. Meu conselho para qualquer um é que não desistam de seus sonhos; realize-os, pois a vida é muito curta pra você não aproveitá-la.

Autora: A20

O encontro

Havia uma menina chamada Laura que sempre ajudava sua mãe no trabalho. Um dia, ela estava voltando para casa quando avistou suas amigas do outro lado da rua. Distraída foi ao encontro delas e quase foi atropelada. Logo chegou um garoto, chamado Gabriel, desceu da moto, levantou Laura e perguntou se ela estava muito machucada. Laura disse que só estava com a perna ralada, os dois continuaram a conversar e se apresentaram; quando estava dando a hora de Gabriel ir embora, ele falou:

- Pegue o meu número e me ligue para qualquer ajuda!

Laura chegou em casa e só pensava naquele menino. Decidiu ligar para ele. Gabriel atendeu com a voz de sono e Laura disse que ele era muito gentil, que era diferente. Os dois começaram a se apaixonar. Não aguentando mais, Gabriel a convidou para sair, ir ao cinema e se divertir. Naquele mesmo dia, ele pediu Laura em namoro, ela aceitou. Quando voltaram do cinema cada um foi para sua casa.

No outro dia, Regina, ex-namorada de Gabriel, ficou sabendo da grande notícia e não gostou nada disso, por isso tentou fazer de tudo para separar o casal. Tentou enganar Laura dizendo que Gabriel já havia lhe traído, mas nada fez com que o amor deles diminuísse.

No fim das contas, Regina acabou encontrando o amor da sua vida, deixando Laura e Gabriel em paz. Os dois se casaram, tiveram duas lindas filhas - uma chamada Alice e outra Carol.



Autora: A25

O mal-entendido

Um dia eu estava na escola conversando com meus amigos, quando um deles foi ao banheiro. Enquanto um outro amigo estava distraído, peguei o estojo do garoto que havia ido ao banheiro e o coloquei na mochila do distraído. Então, na penúltima aula, o amigo procurou o estojo e acabou encontrando-o na mochila do outro colega, que não sabia nada do que estava acontecendo. Na verdade, eu que tinha aprontado toda aquela confusão.

No final da aula, um dos meus amigos chamou ele de ladrão e o distraído ficou ofendido. Quando eu estava assistindo filme na minha casa, meus pais me chamaram para conversar, pois já sabiam o que tinha acontecido. No outro dia, fui até a casa do distraído pedir desculpas para ele e para seus pais.

Moral da história: brincadeira tem limite.

Autor: A10

Carol e Rafael

Em uma pequena cidade, havia um casal que se amava muito. Mas, certo dia, apareceu uma menina encantadora, chamada Carol, para cozinhar na casa de Regina. Rafael, o marido, acabou trombando com Carol; na mesma hora ela pede desculpas por não estar tão atenta naquele dia, e Rafael muito educado diz:

- Não foi nada, eu entendo, tem dias que também estou muito atrapalhado.

Ela dá uma risadinha de canto e logo escuta o grito de Regina:

- Rafael, cadê meu suco?

E ele responde:

- Estou indo, amor.

Ele dá tchau para Carol e diz:

- Nós nos vemos por aí.

Depois de alguns dias ele percebe que gosta de Carol e ela também. Alguns meses depois, Rafael foi até a cozinha desabafar com Carol.

- Carol, não aguento mais a Regina. Ela vive me dando ordem, e estou completamente apaixonado por você!

E ela responde:

- Também estou apaixonada por você, vamos fazer o seguinte... eu faço um suco para ela com veneno, assim irá morrendo aos poucos. Depois a gente se casa e ficamos juntos, pode ser?

Após alguns dias participando sem consciência do plano macabro, Regina está morta. Seus assassinos acabam juntos, com a certeza de que ninguém poderá impedir sua felicidade.

Autora: A15

Amigo de coração

Capítulo 1

A nova dona para o Molusco

Em um dia maravilhoso, eu nasci com apenas quinze centímetros. Tenho sete irmãos e irmãs, contando comigo. Dois dias após meu nascimento, minha dona me pegou; fui colocado em uma gaiola, que estava no banco de trás do automóvel, fiquei apavorado, gritava de tanto medo:

- Me tira daqui! Eu não quero morrer assim – gritei, arranhando a gaiola, pensando que iria morrer naquela hora.

Um minuto depois, vi uma casa de portão branco e nesse lugar havia um casal lindo!

A minha dona me pegou e me deu para uma moça, que se chamava Eliane Mary. Ela seria a minha futura dona. Fiquei imóvel de tanto medo. Após o portão ser fechado, fui ver qual seria o meu novo espaço; fiquei feliz com o tamanho da casa.

A nova dona cuidava bem de mim. Ela era professora de geografia e estava grávida. O marido de Eliane é meu *subdono*, seu nome é José Luiz.

Capítulo 2

O nascimento

Numa noite fiquei olhando pela janela da cozinha, ouvindo a conversa deles:

- A criança vai ser menina – disse a minha dona.

- Menino – falou o meu *subdono* –, se for menina você que escolhe o nome, mas se for menino, eu escolho.

Fiquei com dúvida, mas eu achava que iria ser menino, por causa da barriga redonda. Deixei de lado a conversa e dormi.

No dia primeiro de novembro de dois mil e quatro, ouvi a gritaria da dona:

- Ah, ah...o bebê está nascendo.

Meu *subdono* levantou rapidamente, pegou as roupas, abriu a porta da casa e todos entraram no carro. Demorou cinco dias para que eu visse o garotinho. Quando eles voltaram com o menino, que se chamava Miguel Luís, vi que era lindo mesmo de olhinhos fechados. Ah, esqueci de me apresentar. Meu nome é Molusco, eu sei que o nome é esquisito, não é?

Capítulo 3

Choro da morte

No dia nove de dezembro de dois mil e quinze, a minha dona já tinha dois filhos - Miguel era um gigante de onze anos, e o Arthur de seis anos - eu era um vovô de onze anos, para idade de cachorro sessenta e seis anos. Miguel, Arthur, Eliane e José Luiz estavam montando a árvore de natal. Arthur sempre perguntava, sempre:

- Já chegou o natal? Que dia vai ser? Quantos dias demora?

Isso me tirava muito do sério. No natal eu ganhei um osso, e era delicioso estar com a minha família. Mas, após três meses, vi a morte na minha frente, dizendo:

- No dia dezoito de maio, venho te buscar.

- Não – disse eu, entre medo e coragem.

- Então vou lhe provocar uma doença, que não tem cura e nem foi descoberta! HA... HA... HA.

Quando desapareceu, eu fiquei muito fraco, nem conseguia me levantar. Meu amigo Lion tentava me ajudar, mas eu fingia que estava bem. O tempo passou muito rápido e quando percebi faltavam cinco dias para chegar a minha morte.

Miguel, Arthur e a dona se preocupavam muito comigo. No dia de minha morte, Lion foi para o fundo e eu fiquei na área, olhando para o portão cinza. Às sete horas da manhã, as crianças estavam indo para a escola e os donos foram trabalhar.

Uma hora depois, vi a morte de novo no mesmo lugar que estava:

- Então, vai comigo? – falou, encostada na parede.

- Sim, não aguento mais – disse com tristeza.

Vi uma escuridão vindo até mim. Fiquei com medo. Fechei os olhos e morri. Não sei mais o que aconteceu, mas sei que eles choraram por mim.

Autor: A26



O achado no lixão

Um dia, um bandido invadiu a casa de uma família muito simples. Todos pediam para que não os machucassem, mas o bandido não deu ouvidos. Depois de um tempo, ele acabou partindo, mas levando consigo o bebê daquela família. Ninguém conseguiu conter as lágrimas diante de tamanha crueldade.

Dois dias depois, o bandido ligou pedindo duzentos milhões de reais ou o bebê morreria. Eles explicaram que não tinham nada, mas o bandido disse:

- Eu darei três dias, então liguei para marcar o local e o horário.

Sem ter o que fazer, concordaram.

No dia seguinte, saíram para trabalhar no lixão e, ao final da tarde, acharam duas maletas com quinhentos milhões de reais. Pagaram o resgate, recuperaram o filho amado e viveram felizes com aquele dinheiro achado no lixão.

Autora: A15



O recém-nascido

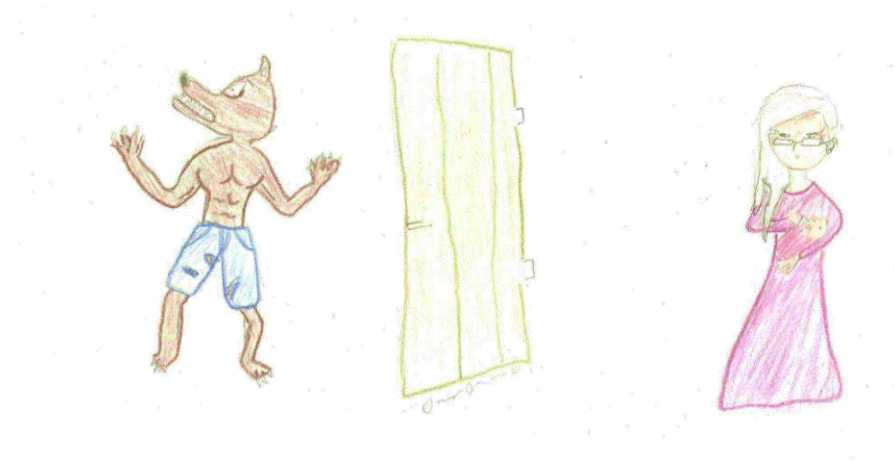
Essa é uma história de terror que será contada por mim, Stefani.

Tudo começou quando eu era bebê. Já eram quatro horas da manhã, eu estava chorando muito. Minha avó foi pegar a mamadeira. Ela estava na cozinha quando viu um vulto na janela e escutou algo arranhando a porta de madeira, fazendo muito barulho. Vovó escutou um rugido de lobo; ela sempre dizia que criança que não era batizada, o lobisomem vinha atrás. Eu não era batizada.

Minha avó pensou que aquele era o som do lobisomem. Ela colocou dente de alho e sal debaixo da porta, mas ainda pôde ouvir do lado de fora uma voz que disse:

- Amanhã eu volto para pegar o que eu quero.

Autor: A21



A menina aventureira

Uma menina, chamada Alice, gostava de se aventurar subindo em árvores, escalando morros, atravessando florestas. Estava buscando algo para explorar, quando encontrou uma cachoeira, decidiu ver se havia algo atrás dela e a atravessou. Lá dentro, havia cogumelos brilhantes e um túnel com uma luz forte bem longe. Ela decidiu seguir em frente. No final do túnel, havia um campo e um pântano logo adiante. Ela chegou perto das árvores e escutou passos atrás dela. Virou-se rapidamente, olhou um tempinho até que viu uma asa aparecendo por trás de uma árvore. Inacreditável: era um macaco alado. Com medo, ele perguntou:

- Quem é você?

- Sou Alice, e quem é você?

- Eu sou Bimbo.

Ela perguntou para Bimbo se ele queria acompanhá-la, e ele aceitou.

Eles entraram no pântano e seguiram por uma trilha, que os levou até as ruínas de um palácio. Seguiram em frente até o meio do palácio, até que, de repente, o chão desabou e os fez cair em uma masmorra, cheia de celas com esqueletos de humanos. Bimbo tentou levantar Alice e sair voando, mas estava muito pesado para ele. Alice pediu para que Bimbo pegasse alguns cipós e jogasse para ela. Bimbo então jogou os cipós e ajudou Alice a subir, mas quase chegando no topo, o cipó arrebentou e os derrubou, machucando a asa de Bimbo.

Decidiram descer as escadas da masmorra até chegar a um rio subterrâneo. Lá havia um barco de madeira e uns remos. Alice coloca Bimbo no barco e começa a remar sozinha até chegar a uma praia que conectava o rio ao mar. Por causa das ondas, Alice não consegue controlar o barco, mas, por sorte, as ondas os jogam na areia e leva o barco de volta para alto mar. Eles decidem voltar para casa, mas no meio do caminho havia uma ravina muito funda; Bimbo se lembra que sua espécie tem um chamado usado para pedir ajuda e o reproduz. Um tempo depois, alguns macacos chegam e Bimbo pede ajuda a eles. Os macacos agarram os

braços de Alice e Bimbo e os atravessam até o outro lado. Eles voltam onde se conheceram e vão embora. Desde então, eles se encontram todas as tardes para brincar.

Autor: A22

Viagem de férias

Em seu primeiro dia de férias, Brenda queria muito um lugar para passar aquele seu mês de descanso, pensou em muitos, mas nenhum lhe satisfazia; até lembrar de Maceió, o lugar onde sua tia foi e a encheu de vontades de conhecer. Dois dias depois, já no avião Brenda vê que ao seu lado sentou sua amiga que não via há muito tempo.

O voo todo elas foram conversas e bolando passeios juntas. Quando chegou em Maceió, viu que era muito mais lindo do que imaginava. Sua amiga, como já conhecia, foi mostrar os lugares que ela tinha que conhecer. Um mês se passou e era hora de Brenda voltar para casa. Despediu-se de sua amiga que ia ficar lá e foi para o aeroporto. Foi recebida com uma festa por familiares e amigos. Brenda contou com encantamento como foi a sua viagem para todos.



O reencontro

Era uma vez um menino chamado Daniel e uma menina chamada Manuella. Moravam em lugares opostos: Daniel morava em Belém, e Manuella em São Paulo.

Houve um concurso no país todo, o ganhador seria quem fizesse a melhor redação sobre o que mais gostava de fazer. Os selecionados iriam para o Rio de Janeiro. Eles foram para lá, eles iam ficar um mês antes do dia do concurso, iam ficar em apartamentos, Daniel e Manuella eram vizinhos, conversaram até. Mas, quando os seus pais chegaram, acabou a festa, Daniel era negro, Manuella era branca, os pais não aceitaram a amizade deles, então pararam de se falar.

Um dia Manuella teve a ideia deles se encontrarem, inventando aos pais que tinham que ir ao local do concurso todos os dias, assim todos os dias eles se encontravam na biblioteca da cidade. Até que chegou o grande dia do resultado do concurso, mas infelizmente não ganharam, então foram embora lamentando muito, nunca mais se viram.

Com o passar dos anos, Daniel voltou para Rio de Janeiro atrás de emprego, por coincidência sua chefe se chamava Manuella. Após alguns meses combinaram de sair, conversaram... Passado meses namoraram, e descobriram que já se conheciam. Após cinco anos de namoro, casaram-se, e viveram felizes para sempre.

Autora: A29

Vida nova

Olá, eu vou ser a narradora dessa história. Deixe eu me apresentar. Sou a Mili, uma cachorrinha, só para vocês já saberem. Minhas donas são da família Bonitta, constituída pelo Sr. Tomas e a Sra. Lúcia, mas todos chamam eles de Tom e Lú. A filha mais velha é a Melissa e a mais nova é a Carolina, e eu sou a xodó da casa. Mas vou contar logo a história.

Começo das aulas

- Acorda! Acorda, Melissa - Carolina acendeu a luz.

- Hum... apaga a luz ...

- Não, porque hoje vai ser o seu primeiro dia de aula e vai ser o seu melhor dia, que vai mudar a sua vida... - Carolina estava lendo algo em seu braço.

- Foi a mãe que mandou você falar isso, né? – disse, interrompendo a irmã.

- Foi, espera aí... deixa eu ler o outro braço... *“se ela achar que fui eu (sua mãe) quem mandou você falar isso, fala que não, tá?”* - Carolina leu tudo isso meio lenta e travada.

A mãe dela lá de baixo do andar escutou e falou:

- Você estragou tudo, Carolina!

- Eu não vou hoje, mãe! - Melissa gritou.

- Vai, sim! Já vai se arrumar! Você não vai querer que eu vá até aí, né?!

- Mas, mãe! Amanhã eu vou.

- Não, não e não!

- Tá... Viu o que você fez Carolina? Agora eu tenho que ir para a escola por sua culpa! - Melissa puxou o cabelo de Carolina.

- Ai, vou contar para a mamãe, sua chata - Carolina mostrou a língua e saiu correndo para fora do quarto.

E eu estava lá do lado da cama vendo tudo. Melissa se arrumou, sentou na cama e escondeu o rosto. Ah, tinha esquecido de falar que a gente acabou de mudar de cidade e a Melissa estava com medo da escola nova. Depois disso, passou o ônibus buzinando e ela saiu correndo. Fui lá embaixo na cozinha para dar uma checada e vi a Carolina chorando no colo da mãe dela:

- Mamãe, porque a Melissa não gosta de mim?

- Claro que ela gosta de você, mas ela gosta de você do jeito dela. Ela é muito brava mesmo.

Depois a Carolina ficou conversando comigo e jogando a bolinha para eu pegar.

-Será que a mamãe tem razão? Porque parece que a Melissa não gosta de mim...

Eu fiquei com tanta pena que fui deitar no colo dela.

-Você, Mili, é a minha melhor amiga e é muito parceira.

Enquanto falava isso, apertava-me e fiquei sufocada. Alguns minutinhos depois, ela me soltou e caiu no sono, e eu também.

Quando acordei, vi a Melissa pedindo desculpas para a Carolina:

- Me desculpa, irmãzinha? – disse, enquanto a abraçava.

- Te desculpo sim...

Eu achei tão fofo, quase chorei. Só não chorei porque sou uma cachorrinha.

Alguns dias depois

A Lú chamou as duas para contar uma notícia e, claro, fui junto, porque sou curiosa.

-Tenho uma notícia muito importante para vocês.

- Fala! Fala, eu tô muito ansiosa! - Carolina começou a pular.

- Fui ao médico... ele disse que eu estou grávida.

- O quê! Mais um? - Melissa ficou brava por isso.

- Eba! Eu vou ter uma irmãzinha. – Festejou Carolina.

- Ou... irmãozinho.

- Mas como vamos saber, mãe, se é menino ou menina?

- Já sei! Quando descobrirmos, podemos fazer um bolo azul se for menino ou um rosa se for menina.

-Tá, mamãe.

Carolina e Melissa saíram.

- O que você acha que vai ser, menino ou menina? – Perguntou Carolina para a irmã.

-Não sei, tô nem aí com isso.

Melissa saiu de perto e foi para o quarto chateada. Carolina ficou encucada porque a Melissa não gostou da notícia, mas eu sei o porquê. Quando Carolina nasceu, ela ficou com ciúmes e agora vai vir mais um irmão.

Um mês depois

Tom e Lú trouxeram dois bolos e chamaram as duas.

- Meninas, venham para cá.

- Estamos indo. - Disseram, descendo as escadas.

-Tá bom, todos estão aqui para eu contar qual será o bolo. Vai ser o...bolo azul!

-O quê? Um menino? Mas eu quero uma menina! - Carolina falou e saiu correndo para o quarto.

-Deixa que eu falo com ela, Tom. - Falou Lú, já indo para o quarto dela.

- Carolina, olha, um irmão também vai ser legal.

- Não vai ser, não! Porque eu não vou poder fazer coisas de menina.

-Mas você pode ser feliz do mesmo jeito.

Lú saiu do quarto e eu entrei para escutar a menina Carolina falar.

- Eu acho que a mamãe tem razão, eu vou ser feliz com um bebê menino.

Fiquei feliz por ter mais um membro da família Bonitta.

9 meses depois

-Kaio, fala mamãe... - Lú estava segurando as mãos do bebê e o ensinando a falar.

- Mãe, deixa comigo. Fala Melissa... - Kaio ficou quieto.

- Espere aí, eu sei como fazer ele falar... fala Carolina ou só Carol.

Kaio ainda ficou quieto.

- Fala papai... papai.

Kaio ainda não falou nada.

- Esse menino não quer fala nada. – Falou Melissa brincando.

Eu lati nessa hora para ver se ele conseguia latir, mas, na verdade, acho que latir o bebê não ia conseguir mesmo, mas tentei.

-Fala Mili. - Carolina falou.

-Mi...li.

Todos fizeram a maior festa para o Kaio. Eles me pegaram no colo e começaram a me jogar para o alto, e também ficaram gritando, foi uma loucura.

As irmãs pararam finalmente de brigar. Eu também tenho filhotes; estou feliz por mim e por eles. Elas estão se entendendo bastante, porque antes ninguém estava aguentando mais. Acho que o bebê reuniu a família Bonitta e eu também ajudei nisso. Todos viveram felizes para sempre.

Autora: A24

O baile que fez a diferença

Numa manhã de sábado, Larissa dormia quando sua madrasta a acordou com um balde de água gelada, dizendo:

- Acorde logo! Há muitas coisas para limpar!

Larissa ficou muito triste, mas não podia fazer nada; tinha que obedecê-la, pois senão seria muito pior do que já era.

Limpando a sala onde a filha de sua madrasta estava assistindo televisão, viu que iria ter uma grande festa por motivo da chegada de Gabriel, filho do prefeito da cidade onde moravam. Ela sabia que não a deixariam ir, mas, mesmo assim, perguntou à madrasta.

- Você irá apenas se lavar toda a casa.

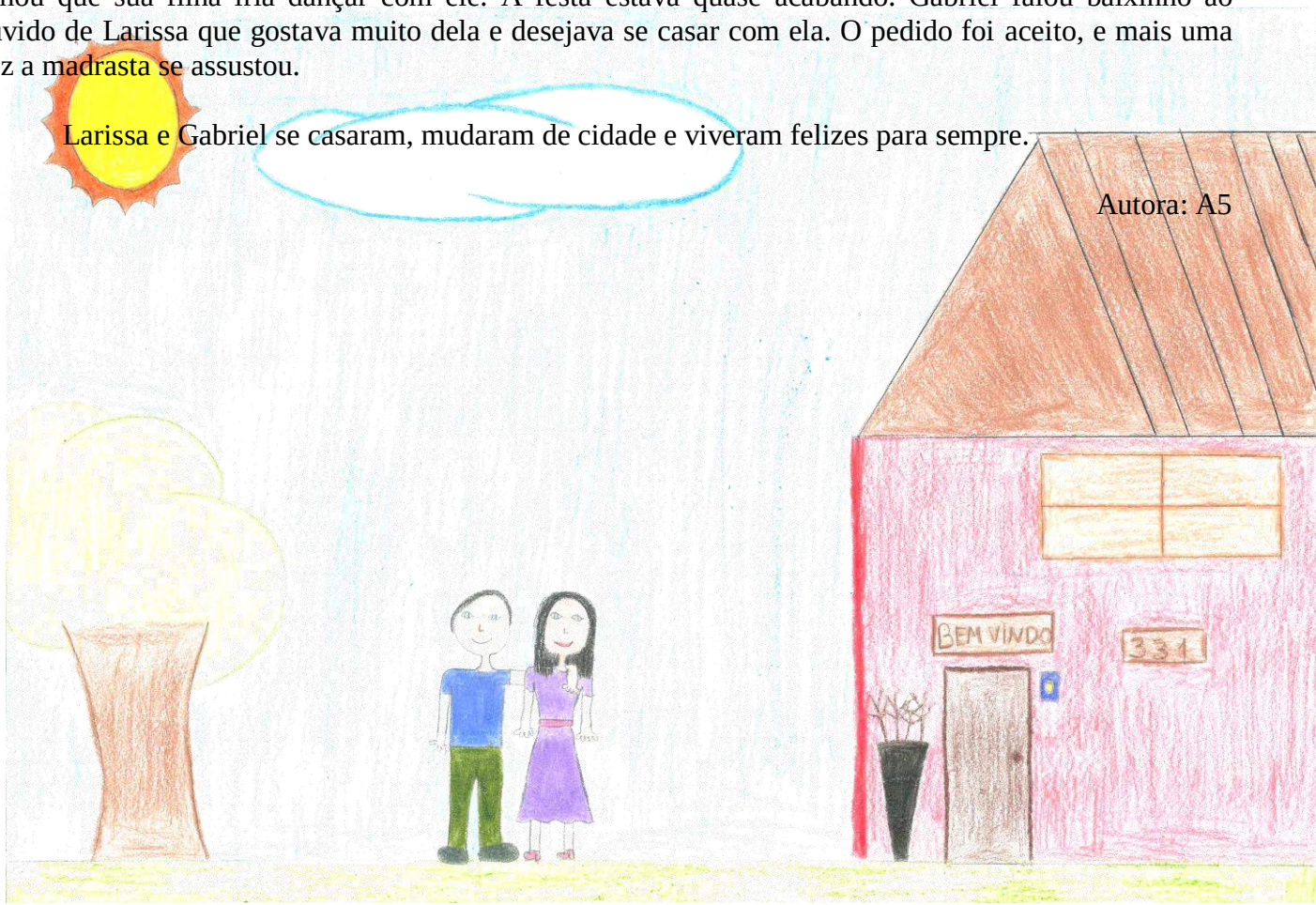
Larissa desanimou, mas sabia que conseguiria.

Mais tarde, a madrasta e sua filha começaram a se arrumar e Larissa tinha acabado de lavar toda a casa. Quando estava pronta, a madrasta e sua filha já haviam partido. As lágrimas já lhe vinham aos olhos, quando tocaram a campainha. Inexplicavelmente, encontrou Gabriel, acompanhado de sua mãe, procurando-a para dançar com ele em sua festa.

Quando chegaram na festa, Larissa e Gabriel entraram juntos. A madrasta se assustou, pois achou que sua filha iria dançar com ele. A festa estava quase acabando. Gabriel falou baixinho ao ouvido de Larissa que gostava muito dela e desejava se casar com ela. O pedido foi aceito, e mais uma vez a madrasta se assustou.

Larissa e Gabriel se casaram, mudaram de cidade e viveram felizes para sempre.

Autora: A5



O fantasma misterioso

Em uma noite escura e sombria, um moço chamado Alan estava assistindo televisão; assistia alguns filmes, quando terminou de vê-los foi dormir. Ele ouviu um barulho no meio da noite, pensou que era o vento e voltou a dormir. Novamente, ele ouviu o barulho e começou a ficar com medo. A porta da sala se abriu e podia ouvir passos.

Escondeu-se dentro do guarda-roupas, quando um misterioso fantasma entrou em seu quarto e começou a revirar tudo procurando Alan. Quando o fantasma abriu o guarda-roupa pegou um facão e o matou. Os vizinhos ouviram gritos e resolveram ligar para a polícia.

Ao chegar, a polícia viu o corpo do jovem todo ensanguentado e viram também um facão, que era do fantasma misterioso. Encontraram as digitais, mas não houve identificação do assassino. O mistério do fantasma não foi resolvido e ele anda a solta por aí.

Autor: A12

A princesa e o plebeu

Em um reino muito distante morava Larissa, uma linda princesa, que tinha um amigo, Leonardo, que era plebeu. Seu pai, o rei Gabriel, não gostava muito dessa amizade.

Um dia Leonardo convidou Larissa para irem a um jardim secreto, onde havia muitos animais, pássaros, borboletas e flores de todos os tipos e um rio de águas cristalinas. Os dois foram e passaram horas brincando.

Enquanto os dois estavam no jardim, o rei ficou olhando de sua torre o que eles faziam e, ao voltarem para o palácio, ele chamou sua filha para uma longa conversa, na qual proibiu Larissa de ver e se encontrar com Leonardo.

No outro dia, o rei foi chamar sua filha para tomar café, mas ela disse que não estava com fome; por vários dias a menina deixou de comer. Vendo a tristeza de sua filha, o rei decidiu deixar que ela visse novamente o plebeu e mandou chamá-lo.

Depois de muitas horas de conversa, o plebeu pediu ao rei a mão de Larissa em namoro. Gabriel chamou sua filha e ela aceitou o pedido. Para comemorar o início do namoro, o rei fez uma grande festa, comentada por todos durante muitos anos depois.

Autora: A16

Velha amizade

Era uma vez quatro amigos que andavam juntos todos os dias, até o dia em que uma menina ficou rica e não quis mais andar com eles, pois eram pobres. Os outros três amigos tentavam se aproximar dela, mas ela falava que não os conhecia. Chegou a mudar de escola para não os ver mais.

Um dos garotos humilhados por ela e outras pessoas da escola por ser gordo, feio e *nerd*, depois de dois anos sofreu uma grande transformação: ficou magro e rico, mas não virou as costas para os velhos amigos. Todos andavam juntos. Um dia, Maria, a menina mais doce do grupo, surpreendeu a todos dizendo que estava com saudades de Júlia, aquela que havia esnobado a todos por serem pobres. Os outros amigos viraram para ela e disseram:

- Como pode ter saudade da menina que virou as costas para a gente?
- Que não queria mais falar com nós?
- A menina que só por causa de dinheiro ficou metida... olha, não sei como pode ter saudade dela! Ela xingou você por ser doce e meiga, quase derrubou o Juninho feio e tinha inveja dos olhos azuis dele.

Maria argumentou que ela poderia ter mudado e quem sabe até ter ficado meiga. Maria estava errada, pois Júlia ficou ainda mais arrogante e má; foi expulsa de seis escolas e ninguém guardou boas lembranças dela. Ela pichou o muro da primeira escola que foi depois da transferência, além de pegar a muleta de um menino.

A vida, no entanto, dá muitas voltas e Júlia ficou pobre novamente. Seus pais não poderiam pagar mais a escola que ela estudava e teve que voltar. Ao chegar, todas as pessoas saíam de perto dela, nem os velhos amigos queriam ficar com ela. E, por fim, ela aprendeu que ser má e metida não adianta nada, pois no final todos irão se afastar de você.

Autora: A13

Meu melhor amigo

Em uma bela tarde, eu estava brincando com meus amigos, até que a minha mãe me chamou:

-Filho, venha cá.

Quando cheguei em casa, minha mãe tinha um presente para me dar. Abri e pulei de alegria, pois tinha ganhado um cachorrinho muito fofinho e lindo. Logo agradei:

-Mãe, muito obrigado.

Saí contando para todos os meus amigos. Todos queriam pegá-lo, mas lembrei que a minha mãe tinha falado que não era muito bom ficar pegando ele, pois era pequeno e frágil demais, pois tinha nascido há duas semanas.

Passado um tempo, ele foi ficando grande e mais fofo. Eu o amava cada vez mais. Até que um dia, ele sumiu de casa. Fiquei desesperado; saí procurando por toda parte, até que o encontrei e fiquei muito feliz. Achei que tivesse partido para sempre, meu cachorrinho.

Autora: A17



Amor à primeira vista

Catrina é uma menina muito alegre. Seu sonho é ser cantora e ter um cachorrinho de estimação. Um dia Catrina estava cantando suavemente, quando foi notada por ninguém menos que o príncipe Daniel. Daniel ouviu um som muito belo, então resolveu ver mais de perto quem era a pessoa que estava cantando tão lindamente. De repente, Daniel vê Catrina e ela olha diretamente para seus olhos.

Os dois se apaixonam instantaneamente, mas passam a ser apenas amigos. Algum tempo depois, Daniel lhe pede em namoro e lhe dá um cachorrinho de estimação. Catrina aceita o pedido e o bichinho. Não aguentando de tanta emoção, corre e conta tudo para a sua melhor amiga, Luana, que fica muito feliz com a notícia.

No outro dia Luana e Catrina vão passear com o cachorrinho, batizado de Betoven. O pequeno se solta da coleira bem na hora em que um carro em alta velocidade passava por ali. Catrina se arrepia e com muito medo, chorando, vê o cachorrinho machucado. Rapidamente, Betoven é levado ao veterinário, Guilherme, que faz um curativo no cachorrinho e fala que não foi grave o acontecido.

Mais tarde, quando Luana estava voltando para a sua casa, ela viu novamente o veterinário. Os dois se apaixonaram e começaram a namorar. O príncipe era muito amigo de Guilherme. Em uma conversa, ficaram sabendo das novidades e resolveram pedir as suas amadas em casamento. Pediram e elas aceitaram. Catrina realizou o seu sonho. Eles se casaram e viveram grandes aventuras.

Autora: A27



Um sonho

Era uma vez uma família muito pobre que vivia em uma casinha de madeira. O homem sempre procurava emprego na cidade grande, e a mulher tentava fazer comida com o dinheiro que o filho deles ganhava como engraxate.

Um dia, o pai do menino morreu de velhice e de tanto cansaço por procurar emprego. O filho deles ficou muito triste, mas ele tinha um sonho: tocar guitarra. Gostaria de comprar o instrumento, mas sabia que isso era quase impossível, já que era muito caro. Isso deixava o jovem mais triste ainda; sua mãe ficava desesperada pela morte do marido e por não conseguir dar para o filho o que ele tanto queria.

Os dias se passaram e ele revoltado foi procurar outro emprego para ajudar sua mãe em casa. Quando achou um emprego bom, ficou três semanas sem voltar para casa. Sua mãe já estava preocupada porque ele não voltava. No último dia da terceira semana, ele chegou em casa muito feliz porque seu patrão dera uma casa para eles morarem na cidade.

Com o dinheiro do emprego, realizou muito mais que seu sonho de tocar guitarra... ele entrou em uma banda. Depois de alguns meses eram a família mais rica da cidade.

Por esse motivo, nunca desista do seu sonho.

Autora: A9

Sonho

Sei fazer tudo,
até mesmo cantar
Canto na igreja
para Deus me abençoar

Para mim,
sonho é cantar
Canto para sonhar
para acreditar
que lá no céu

vou chegar

Quando lá no céu chegar,
pertinho de Deus
vou estar
Cantando com os Anjos
a Deus glorificar

Agora me despeço
tenho que ir embora
peço desculpas, mas
voltarei outra hora.

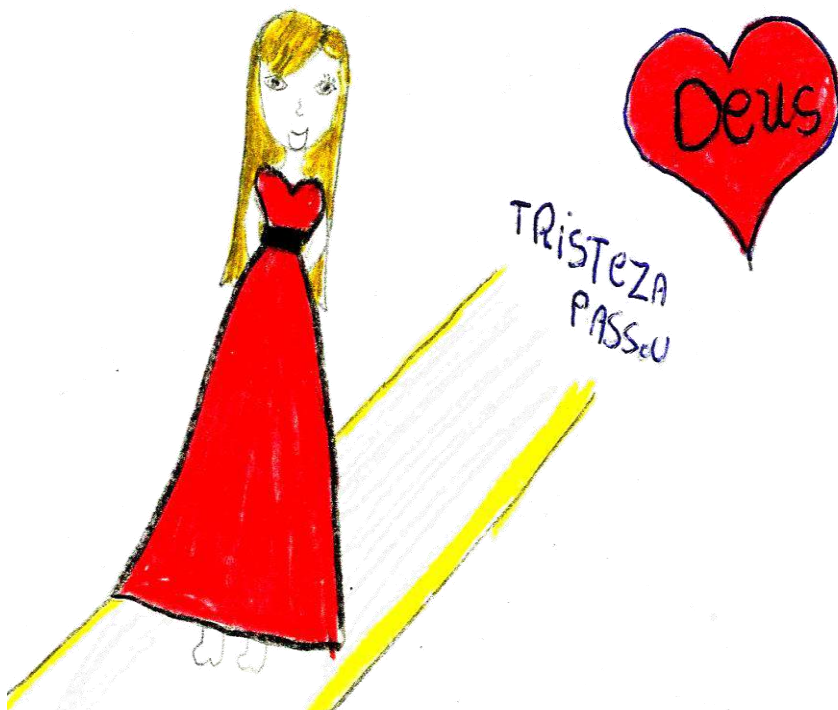
Autora: A27



Confiança em Deus

Gosto muito do meu Deus,
porque quando estou triste,
ele me faz acreditar
Porque quando falta esperança,
Ele me dá confiança

Por isso, vivo sempre
esperando e confiando
que a felicidade vai chegar,
e a tristeza vai passar.



Autora: A27

Prisão sem muros

Às vezes me sinto

Aprisionada

Em minha própria prisão

Com meus próprios demônios

Com a alma corroída

Vem a cachoeira de lágrimas

Desespero vem junto a ela

O amor não existe mais

Foi destruído

O azar

Começa a aprontar

E piora minha vida

Que é solitária e perdida

Preso em uma prisão

Que só eu consigo entrar

Entrar é fácil

Sair, impossível

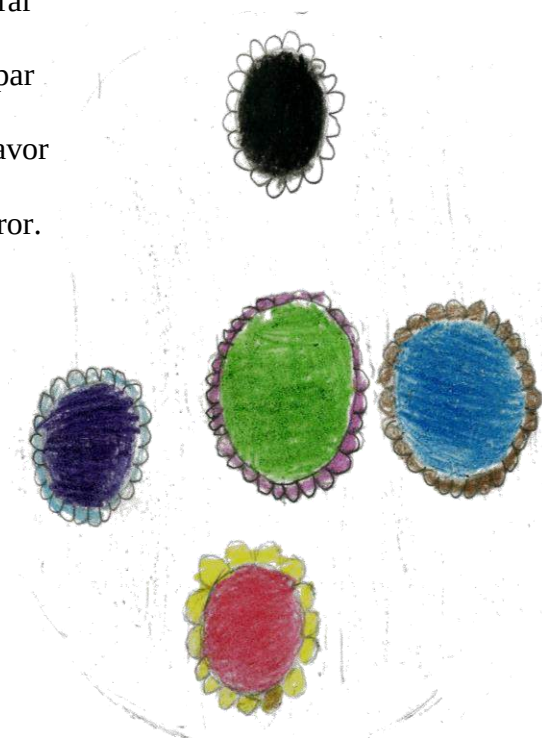
Mas não vou parar

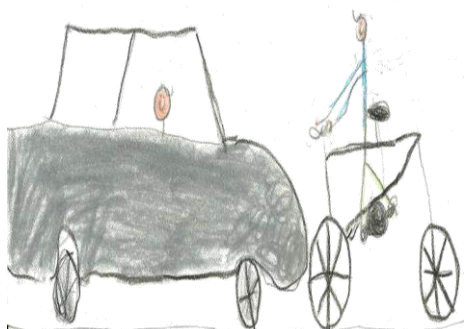
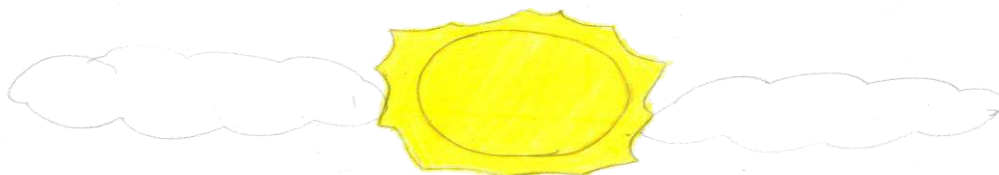
Tenho que escapar

Me ajude, por favor

A sair deste horror.

Autora: A20





Nossas histórias é uma mistura de todos os nossos sonhos, uma pitada de realidade e imaginação a gosto.

Este livro é composto por histórias escritas pelos próprios alunos do 6ºA, da escola E.E. Profª Diva Figueiredo da Silveira, além das brilhantes ilustrações que divertem os espaços mudos do livro.

Embarque nessa viagem... Inspire-se.

